

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bruna Ribeiro

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bruna Ribeiro

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.(a) Doutora Maria Machado Malta Campos.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

À minha mãe, que ao me possibilitar uma infância feliz e digna, me fez optar por dedicar a minha vida à luta para que um dia todas as crianças também possam vir a ser respeitadas.

AGRADECIMENTOS

*“Maria, Maria
É um dom, uma certa magia ...”*

A todas as “Marias” que tanto me ensinam:

Profª Drª Maria M. Malta Campos... Antes de ser minha orientadora, já me ensinava através de seus livros... Agradeço pela rigorosidade, apontamentos, sugestões e respeito ao trabalho que tanto me fizeram crescer e pelo privilégio de poder ter trilhado este caminho tendo ao meu lado este exemplo de pessoa e profissional.

Profª Drª Maria Lucia de A. Machado (Mauça)... como definir? Ela acreditou em mim... antes de eu mesma acreditar... Agradeço pelo apoio, carinho e por me fazer acreditar que uma educação infantil de qualidade é possível.

Srª Maria Inês de Paula Eduardo, por abrir as portas da Associação, a qual preside, de forma tão generosa e entusiasta.

Profª Drª Maria Letícia B. P. Nascimento... por me acolher no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) da Universidade de São Paulo/USP.

E claro, Maria Augusta... exemplo de mãe, de parceira, de amiga, de profissional, revisora... Não há palavras capazes de expressar o meu amor e gratidão a ela. Sem seu apoio e incentivo não seria possível chegar até aqui.

E a todas as outras “Marias”, que sem serem Marias, também têm

“essa estranha mania de ter fé na vida...”

Profª Drª Ana Paula Soares da Silva e profª Drª Vera Masagão Ribeiro, pelo olhar atento e as valiosas contribuições em minha banca de qualificação.

Profª Ms. Telma Vitória... pela curta, mas tão rica convivência, que deixará para sempre uma marca em minha práxis de educadora e pesquisadora.

Profª Ms. Célia R. B. Serrão... quem me mostrou, ainda na graduação, os desafios e encantamentos do trabalho com as crianças pequenas.

Profª Drª Ani Martins da Silva, que com sua rigorosidade e competência me iniciou nos caminhos da pesquisa acadêmica.

Ao Profº Ms. Sergio dos Santos Clemente Jr, por ter me “aturado” praticamente morando em sua casa, por ocasião da revisão do texto ... Obrigada pela rigorosa revisão, mas também pelo carinho e incentivo.

À Associação Santo Agostinho/ASA, sua coordenadora geral, diretoras, coordenadoras pedagógicas, pais e profissionais, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Ao Instituto Girassol de Educação e Pesquisa por ter viabilizado este estudo e à sua equipe técnica pelas nossas instigantes manhãs de quarta-feira.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação: Currículo da PUC/SP.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/USP), pelo aprendizado, pela compreensão das ausências e por partilharmos do ideal de uma infância mais digna para todas as crianças.

Às crianças e aos profissionais do CEI Lar Infantil, que tanto me ensinaram.

À jornalista e fotógrafa Mariana Raphael e à diretora Zélia Rosa de Jesus, pelo valioso auxílio através dos registros fotográficos e de suas observações.

Aos companheiros de jornada da PUC/SP: Viviane Aparecida, Sillas Cezar e Tereza, por deixarem esse caminho mais suave...

À Adriana, por dividir a casa, as angústias e as alegrias de uma mestranda, e ter sempre estado lá quando precisei, sem nunca perder o bom humor.

À Michele e Camila, amigas de todas as horas...

À minha família... a quem devo tudo que sou.

E finalmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão das bolsas de pesquisa, sem as quais este sonho não seria possível...

A todos a minha gratidão.

“Ela é sua chefe, não é?”

Perguntou **Jonathan, 5 anos**, à diretora quando esta visitava sua sala acompanhada da supervisora, demonstrando que as crianças também percebem as relações de poder que permeiam as relações dos adultos.

RESUMO

RIBEIRO, B. **A Qualidade na Educação Infantil**: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. São Paulo: 2010. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A dissertação descreve e analisa uma experiência de autoavaliação em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. O trabalho parte da discussão sobre o tema da qualidade da educação infantil, no âmbito das políticas públicas no Brasil, baseando-se na literatura especializada atual, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988. O estudo procura compreender de que forma os diferentes segmentos presentes na creche - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais - participam e contribuem para o processo de construção da qualidade através da autoavaliação. A experiência foi realizada no segundo semestre de 2009, em Centros de Educação Infantil – CEIs, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, em período integral, mantidos por uma entidade filantrópica tradicional conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A autoavaliação foi realizada durante um dia inteiro de trabalho de grupo em cada uma das unidades. As reuniões foram registradas em gravações, fotos, por meio de anotações da pesquisadora e os materiais utilizados foram recolhidos e organizados para a análise. Os resultados da avaliação, obtidos pelos grupos em cada unidade, estão incluídos nesse conjunto de resultados. As categorias utilizadas para a análise foram baseadas principalmente em dois autores: em João Formosinho (1980), que definiu uma tipologia de poder das instituições educacionais que influenciam diretamente o envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, e na tipologia da participação de Licínio Lima (2008). Com base nesses autores e nos estudos de Thurler sobre a influência do ambiente e das interações na avaliação de qualidade, o estudo conclui que, em um processo autoavaliativo como proposto pelo documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os “consensos” ora são negociados, ora são frutos do prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal que influenciam diretamente na maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas. Nesse sentido, a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos de diversos atores, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Qualidade, Indicadores da Qualidade, Autoavaliação, Creche Conveniada.

ABSTRACT

RIBEIRO, B. **Quality in Early Childhood Education:** An experience of self-assessment in day care centers in the city of São Paulo. São Paulo: 2010. Dissertation submitted to the Master Degree Program in Education: Curriculum, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

The dissertation describes and analyzes an experience of self-assessment in four day care centers in São Paulo, performed with the application of the methodology and a schedule of issues proposed in the document Quality Indicators in Early Childhood Education, published by the Ministry of Education in 2009. The job comes from the discussion about the issue of quality early childhood education in the context of public policies in Brazil, based on current literature and publications of official offices, since the 1988 Federal Constitution. The study seeks to understand how the different segments present in the day care centers - principal, teaching coordination, teachers, staffs and parents - participate and contribute to the process of building quality through self assessment. The experiment was performed in the second half of 2009 in Child Education Centers - CEIs that serve children aged 0-4 years, full time, kept by a traditional philanthropic contracted by the City Department of Education of São Paulo . Self-assessment was performed during a full day of group work in each unit. The meetings were recorded on tapes, photos, notes by the researcher and the materials were collected and organized for analysis. The evaluation results obtained by groups in each unit are included in this set of results. The categories used for analysis were based mainly on two authors: in João Formosinho (1980), which defined a typology of power of educational institutions that directly influence the involvement / participation of each individual / group, and type of participation by Licinio Lima (2008). Based on these authors and Thurler studies on the influence of environment and interactions in quality assessment, the study concludes that, in a process self-assessment as proposed by the document used, the power is not distributed, but disputed, and the "consensus" are sometimes negotiated, sometimes are the result of the prevalence of the ideology of one group over others, through the use of various types of power, as authoritative, cognitive, ideological and personal that directly influence the way how the individuals / groups involved debate, generating active participation, reserved or passive. Accordingly, the evaluation allowed the expression of complaints, dreams, longings and desires of various actors, but also revealed cases of authoritarianism, exclusion and silencing.

Key-Words: Childhood Education, Quality, Quality Indicators, Self-assessment, Day Care Centers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e Pesquisa em Educação
ATP	Assessoria Técnica e de Planejamento
CCI	Centro de Convivência Integrado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COBES	Coordenadoria do Bem-Estar Social
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOT-EI	Diretoria de Orientação Técnica em Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Educação Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEI	Fórum de Educação das Entidades Conveniadas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FPEI	Fórum Paulista de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INDIQUE	Indicadores da Qualidade na Educação
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Professor (a) de Desenvolvimento Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Projeto Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista do Entorno de um dos CEIs participantes da autoavaliação	67
Figura 2 - Vista, a partir da janela do CEI, da 2ª maior favela da cidade de São Paulo .	68
Figura 3 – Criação do indicador preto	73
Figura 4 - Cartaz de boas-vindas aos participantes da autoavaliação	86
Figura 5 - Cartaz de boas-vindas com desenhos feito pelas crianças	86
Figura 6 - Cartazes explicativos	86
Figura 7- Cartaz com identificação da sala com detalhe feito pelas crianças	86
Figura 8 - Cartaz-convite	86
Figura 9 - Cartaz identificando os componentes das dimensões	86
Figura 10 - Participantes no café da manhã	87
Figura 11- Mesa de café da manhã	87
Figura 12 - Mesa de café da manhã II	87
Figura 13 - Participantes no café da manhã II	87
Figura 14 - Discussão no GT – I	88
Figura 15 - Discussão no GT – II	88
Figura 16 - Discussão no GT – III	88
Figura 17 - Discussão no GT – IV	88
Figura 18 - Discussão no GT – V	88
Figura 19 - Discussão no GT – VI	88
Figura 20 - Crianças brincam enquanto seus pais participam da discussão nos GTs	89
Figura 21 – Indicadores	90
Figura 22 - Indicadores II	90
Figura 23 - Indicadores III	90
Figura 24 - Indicadores IV	90
Figura 25 - Indicadores V	90
Figura 26 - Indicadores VI	90
Figura 27 - Preparativos para a plenária I	91
Figura 28 - Preparativos para a plenária II	91
Figura 29 - Preparativos para a plenária III	91
Figura 30 - Preparativos para a plenária IV	91
Figura 31- Plenária I	92

Figura 32 - Plenária II	92
Figura 33 - Relatores e grupo na plenária	92
Figura 34 - Plenária III	92
Figura 35 - Relatores na plenária	92
Figura 36 - Relatores e grupo na plenária II	92
Figura 37 - Plenária IV	93
Figura 38 - Relatores e grupo na plenária III	93
Figura 39 - Relatores e grupo na plenária IV	93
Figura 40 - Relatores e grupo na plenária V	93
Figura 41- Relatores e grupo na plenária VI	93
Figura 42 - Relatores e grupo na plenária VII	93
Figura 43 - Novas formas de expressão na plenária I	94
Figura 44 - Novas formas de expressão na plenária II	94
Figura 45 - A satisfação em participar	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de estabelecimentos por modalidade nas DREs pesquisadas	49
-----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Recursos Humanos de acordo com a Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009	52
Quadro 2 -	Módulo de professores (as) segundo Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009	53
Quadro 3 -	Módulo de auxiliar de sala segundo Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009	53
Quadro 4 -	Relação adulto-criança por faixa-etária/estágio	61
Quadro 5 -	Comparativo de Recursos Humanos: prefeitura X entidade conveniada pesquisada, 2009	62
Quadro 6 -	Mudanças no planejamento após o pré-teste	76
Quadro 7 -	Tempo total utilizado nas autoavaliações por CEI	77
Quadro 8 -	Tempo utilizado em cada uma das atividades da autoavaliação por CEI	78
Quadro 9 -	Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI A	80
Quadro 10 -	Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI B	82
Quadro 11 -	Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI C	84
Quadro 12 -	Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI D	85
Quadro 13 -	Segmentos participantes da autoavaliação	98
Quadro 14 -	Tipologia da participação	100
Quadro 15 -	Tipologia das relações de poder	101
Quadro 16 -	Tipologia do poder e da participação por segmento participante da autoavaliação	103
Quadro 17 -	Tipologia da participação: Grupo I	106
Quadro 18 -	Tipologia do poder: Grupo I	106
Quadro 19 -	Tipologia da participação: Grupo II	108
Quadro 20 -	Tipologia do poder: Grupo II	108
Quadro 21 -	Tipologia da participação: Grupo III	109
Quadro 22 -	Tipologia do poder: Grupo III	109
Quadro 23 -	Tipologia da participação: Grupo IV	110
Quadro 24 -	Tipologia do poder: Grupo IV	110
Quadro 25 -	Tipologia da participação: Grupo V	111

Quadro 26 -	Tipologia do poder: Grupo V	111
Quadro 27 -	Tipologia da participação: Grupo VI	113
Quadro 28 -	Tipologia do poder: Grupo VI	113
Quadro 29 -	Tipologia da participação: Grupo VII	115
Quadro 30 -	Tipologia do poder: Grupo VII	115
Quadro 31 -	Coordenadores dos grupos de discussão por segmento e dimensão ...	116
Quadro 32 -	Relatores dos grupos de discussão por segmento e dimensão	116
Quadro 33 -	Perfil geral dos relatores e coordenadores dos grupos de discussão por segmento	116
Quadro 34 -	Indicadores: Dimensão 1	120
Quadro 35 -	Indicadores: Dimensão 2	122
Quadro 36 -	Indicadores: Dimensão 3	124
Quadro 37 -	Indicadores: Dimensão 4	126
Quadro 38 -	Indicadores: Dimensão 5	127
Quadro 39 -	Indicadores: Dimensão 6	129
Quadro 40 -	Indicadores: Dimensão 7	131
Quadro 41 -	Coordenadores dos grupos de discussão por segmento e dimensão ...	135
Quadro 42 -	Relatores dos grupos de discussão por segmento e dimensão	135
Quadro 43 -	Perfil geral dos relatores e coordenadores dos grupos de discussão por segmento	136
Quadro 44 -	Indicadores dos quatro CEIs	136
Quadro 45 -	Tipologia do poder por segmento	139
Quadro 46 -	Tipologia da participação por segmento	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número e porcentagem de Centros de Educação Infantil por modalidade - São Paulo, 2001 e 2010	46
Tabela 2	Número e porcentagem de Centros de Educação Infantil conveniados e diretos - São Paulo, 2001 e 2010	46
Tabela 3	Número de Centros de Educação Infantil por modalidade e Diretoria Regional de Educação - São Paulo, 2010	48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	21
1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	25
1.1 Origens do debate	25
1.2 Repercussões do debate	29
1.3 Desafios: Como e quem deve medir a qualidade?	37
2 O UNIVERSO DA PESQUISA	42
2.1 São Paulo: A maior rede municipal de educação infantil do país frente ao desafio da qualidade	42
2.2 A política de conveniamento como estratégia principal de expansão do atendimento em creches no município	44
2.3 Dos critérios de qualidade estabelecidos pelos convênios	50
2.4 Dos critérios de qualidade estabelecidos pela entidade	56
2.5 Qualidade: De quem para quem? Os Centros de Educação Infantil da entidade e a população atendida	65
3 A AUTOAVALIAÇÃO	69
3.1 O documento: Antecedentes.....	69
3.2 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	69
3.2.1 Estrutura do documento	70
3.2.2 Metodologia	71
3.3 Planejamento	74
3.4 Aplicação: Dados gerais	76
3.4.1 Participantes	77
3.4.2 Tempo	77
3.5 Descrição da aplicação	78
3.5.1 CEI A- “Eu posso participar?”: O acolhimento/participação da comunidade como elemento chave no processo autoavaliativo	79

3.5.2 CEI B - “A culpa não é nossa”: A difícil relação família X CEI	81
3.5.3 CEI C- Quando as cores tomam formas... e se transformam em palavras, sonhos, denúncias	83
3.5.4 CEI D- “Hoje todo mundo pôde falar igual”: Uma experiência de dialogo horizontal	84
3.6 Registro Iconográfico da autoavaliação	86
4 A META-AVALIAÇÃO: Análise do processo, dos resultados e da autoavaliação	96
4.1 O processo: referenciais de análise	97
4.1.1 A qualidade em disputa: Participação, contribuição e disputa de poderes entre os diferentes segmentos no processo autoavaliativo	102
4.1.1.1 Grupo I: “Mas assim, não precisa ter diretora!”	103
4.1.1.2 Grupo II: O poder do “poder pessoal”	106
4.1.1.3 Grupo III: Um grupo à procura do seu lugar na creche	108
4.1.1.4 Grupo IV: “Hoje todo mundo pôde falar igual”: Será?	109
4.1.1.5 Grupo V: “Eu queria ver, o que vocês iam decidir”	110
4.1.1.6 Grupo VI: A dialética do poder	112
4.1.1.7 Grupo VII: “Eu tinha que ir trabalhar, mas não vou...”	113
4.1.1.8 Pode a distribuição dos coordenadores e relatores de GT influenciar na participação dos segmentos?	115
4.2. Os resultados: análise dos indicadores	117
4.2.1. Quando as cores valem mais do que mil palavras: O uso das cores como instrumento de inclusão à participação democrática	118
4.2.2. O que falam e silenciam os indicadores	120
4.2.3. Uma experiência em condições atípicas	134
4.3. O instrumento: Potenciais e limites	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
APÊNDICES	159

APÊNDICE 1 – Proposta de pesquisa	160
APÊNDICE 2 – Roteiro	162
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	165
APÊNDICE 4 – Pauta autoavaliação	166
APÊNDICE 5 – Modelo carta/convite pais	167
APÊNDICE 6 – Roteiro de observação	168
APÊNDICE 7 – Indicadores	170
APÊNDICE 8 – Planos de Ação	181
ANEXOS	191
Anexo 1 - Modelo de Relatório de Visita Mensal da Supervisão Escolar – SME / PMSP	192
Anexo 2 – Roteiro para Relatório de Observação da Coordenadora Geral dos CEIS da Entidade	194
Anexo 3 - Instituições representadas no Grupo Técnico do Projeto	197

APRESENTAÇÃO

A gênese do interesse pelo tema da pesquisa em questão remonta à minha trajetória profissional, que me permitiu, ao longo de quase nove anos atuando como professora, ter contato com diferentes espaços e propostas educacionais, como a rede SESI, organizações não governamentais, creches conveniadas do município de São Paulo e, até mesmo, movimentos sociais. À medida que ia me inserindo nesses espaços, fui constatando que embora todos tivessem em comum o fato de atender crianças de 0 a 6 anos, havia uma grande diferença (quando não antagonismos) nos espaços, nos materiais, nos mobiliários, na formação e condições de trabalho dos profissionais, na relação com as famílias e, principalmente, nas experiências propiciadas às crianças.

Nesta época, essas diferenças me inquietavam, mas ainda não tinham se delineado claramente para mim, apenas questionava quais seriam os limites entre “respeito” a uma pluralidade de idéias e concepções e a necessidade de se estabelecer “parâmetros” que assegurassem os direitos fundamentais das crianças.

Concomitante ao meu percurso pessoal e profissional (de angústias e constatações de o quanto as crianças ainda são desrespeitadas), no contexto macro político brasileiro, desde a década de 1990, ganhava força o movimento que incorporava à luta por ampliação de vagas em creches e pré-escolas, a demanda por qualidade. A compreensão da necessidade de se garantir um “padrão de qualidade” já era postulado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, no entanto, a questão ainda era (e é!) polêmica, suscitando grandes discussões em torno do tema.

Nesse ínterim, terminei, em 2006, a graduação em pedagogia com especialização em Educação Infantil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, cursando ainda, algumas disciplinas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como aluna especial. À medida que fui aprofundando meus estudos, tendo contato com profissionais¹ que marcaram profundamente minha formação e com publicações que versavam sobre a questão da qualidade, fui percebendo que as questões que me inquietavam estavam intimamente ligadas a essa temática.

¹ Célia Batista Cerrão, Lisete Arelaro, Moacir Gadotti, entre outros.

Essas indagações me acompanharam durante todo meu percurso, mas só se delinearam mais claramente a partir de 2007, quando tive a oportunidade de entrar em contato com o recém-publicado documento do MEC, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006-c) e de atuar como coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado com a prefeitura municipal de São Paulo.

Esses dois episódios, embora aparentemente distintos, na verdade iam ao encontro de meu anseio de refletir sobre a questão da qualidade, uma vez que o CEI em questão fazia parte, desde 2001, de um projeto de apoio e assessoria que tinha como objetivo a elaboração e implementação de “um programa de busca da melhoria da qualidade, de excelência” (MACHADO, 2009, p. 10) em Educação Infantil nas creches da Associação mantenedora.

Como coordenadora de um dos CEIs da associação que atendia cerca de 1300 crianças no município de São Paulo, distribuídas em suas oito unidades até 2006, seis desde 2007, e contava com mais de 200 profissionais (MACHADO, 2001) tive a oportunidade de trabalhar diretamente com Telma Vitória, coordenadora geral das creches na época e receber supervisão e orientação de Maria Lucia de A. Machado (coordenadora geral do projeto e do Instituto) e discutir, em um seminário técnico, as creches à luz dos Parâmetros Nacionais de Qualidade.

Após um ano de trabalho como coordenadora, fui convidada a integrar a equipe técnica do Instituto, como assistente de pesquisa, responsável pela frente de atuação referente aos projetos de formação continuada.

No 2º semestre de 2008, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), meu tema de interesse era claro: as diferentes qualidades das instituições voltadas às crianças de zero a seis anos. Todavia, meu objeto ainda se encontrava difuso, e eu me interrogava: qual o melhor instrumental para discutir e refletir sobre a questão da qualidade? Neste ínterim, um novo documento, desdobramento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade, foi publicado: os Indicadores da Qualidade na Educação infantil / IQEI (MEC, 2009-a) e que inovava ao propor ser “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (MEC, 2009-a, p.7).

Este documento era o ingrediente que faltava para mediar as questões que me inquietavam com o anseio de contribuir com a discussão da qualidade, tendo como lócus de pesquisa as instituições conveniadas, na qual eu aplicaria e analisaria o processo de autoavaliação proposto nos IQEI.

Para auxiliar nesta tarefa, desde 2009 integrei o Grupo de Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob coordenação da Profª Drª Maria Letícia Nascimento, e cursei a disciplina do mesmo nome, também ministrada por ela, buscando, assim, mais elementos que subsidiassem minha análise do material a ser coletado nas autoavaliações.

Com base nessas oportunidades e na experiência adquirida em meu percurso profissional, elaboramos a proposta de pesquisa discutida neste relatório: aplicar a metodologia de autoavaliação oferecida por esse documento em quatro creches conveniadas de São Paulo, analisando e discutindo seus resultados, as dificuldades para sua aplicação, seu potencial e possíveis limitações para gerar ganhos na qualidade do trabalho ali desenvolvido.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, parte da discussão acerca da qualidade na educação infantil no âmbito das políticas públicas no Brasil e se propõe a aplicar em quatro creches conveniadas com o poder público, situadas na cidade de São Paulo, a metodologia autoavaliativa proposta no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2009, visando compreender “de que forma os diferentes segmentos envolvidos, direta ou indiretamente, com o cuidar/educar crianças pequenas nas creches - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais - participam e contribuem com o processo de construção da qualidade através da autoavaliação”.

Visando dar conta do objetivo geral expresso acima e para melhor compreender as nuances inerentes a um processo que se propõe participativo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais elementos atuam como facilitadores e/ou dificultadores do processo autoavaliativo;
- Apontar as semelhanças e/ou diferenças constatadas no processo de autoavaliação entre quatro creches;
- Averiguar o potencial e possíveis limitações do documento utilizado para induzir melhorias na qualidade das creches, pertencentes ao universo em questão.

Na fundamentação de nosso problema de pesquisa nos apoiamos nos autores explicitados a seguir. Para introduzir a questão da qualidade, inicialmente, em Rios (2005), quem nos permite situar o conceito como não dotado de juízo de valor, ou seja, podendo expressar características positivas ou negativas, levando a uma gama de diferentes discursos sobre a qualidade e conseqüentemente gerando a necessidade de adjetivarmos as “qualidades” da qualidade que estamos buscando.

Esse caráter polissêmico do conceito é abordado tendo como referencial os apontamentos de um texto da UNESCO “Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos” de 2007 e os estudos de Enguita (2001, p.95), que assinalam que sob a bandeira da qualidade se juntam os mais diferentes atores, com os objetivos mais diversos possíveis, convertendo a qualidade, na atualidade, em “uma palavra de ordem mobilizadora”, “uma meta compartilhada no que todos dizem buscar”.

Para compreendermos como o discurso da qualidade passou a ocupar papel de destaque nas instituições escolares, desvinculando-se de uma concepção dotada de um caráter elitista, nos apoiamos em estudos que localizam a questão da educação de qualidade no campo dos direitos, superando a dicotomia quantidade X qualidade, como é o caso da obra de Haddad e Graciano (2006), “A educação entre os direitos humanos”, que apresenta em uma série de textos a questão da “educação como direito humano” e não somente “a educação para o direito humano”. Entre os textos da obra, serviu-nos como referencial, principalmente, o artigo intitulado “O direito humano à educação escolar pública de qualidade”, de autoria de Haddad e Campos, que amplia o entendimento do conceito de qualidade, não o dissociando da “luta por uma maior igualdade e justiça social”, nos desafiando a trazer o “tema da qualidade para um outro campo de ação, o campo da efetivação dos direitos”. Esse, segundo os autores, “é o grande desafio na luta pela real democratização da educação no Brasil” (2006, p.122).

O documentos da UNESCO citado anteriormente também dialoga com essa concepção de qualidade mais ampliada, que situa a educação de qualidade “como um bem público e um direito humano fundamental” (UNESCO, 2007, p.9). O artigo “O discurso da ‘qualidade’ como uma nova retórica conservadora no campo educacional”, de Gentili (2001), também adota essa perspectiva, pois o autor afirma que o direito humano à educação só se completa com a qualidade.

Situada a qualidade da educação no campo dos direitos humanos, realizamos uma revisão na literatura especializada atual, buscando autores que discutissem a temática da qualidade especificamente no campo da educação infantil. Nesse sentido, merece destaque o levantamento realizado por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) sobre as pesquisas sobre a qualidade das instituições de educação infantil no Brasil, no período de 1996 a 2003, bem como os estudos europeus, organizados por Zabalza (1998) e, sobretudo, Bondioli (2004) em “O projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada”, que reflete sobre a experiência de construção de indicadores da qualidade em creches no norte da Itália de forma compartilhada e negociada entre diferentes atores.

Tendo como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e objetivando verificar como as discussões sobre qualidade repercutiram nas políticas públicas nacionais voltadas às crianças de zero a seis anos, levantamos a legislação e as publicações oficiais direcionadas a esse público até o ano de 2009.

Para dar sustentação às reflexões das políticas desse período, nos apoiamos nos estudos de Arelaro (2000), Campos (1988, 1989, 1999, 2007), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Palhares (2007), Haddad (1991), Kuhlmann (1991, 2007), Machado (2000), Nascimento (2007), Rosemberg (1989, 2010), entre outros.

Os estudos coordenados por Peter Moss desde a década de 1990, na Rede Européia de Atendimento Infantil, que situam a qualidade como uma questão subjetiva e filosófica e não meramente técnica, focada em medidas, nos auxiliaram nas ponderações sobre quem deve avaliar e como avaliar qualidade.

Buscando mais elementos que subsidiassem nossa reflexão sobre o potencial e os desafios inerentes à consolidação de práticas avaliativas democráticas e dialógicas, envolvendo diferentes atores é que nos apoiamos na obra de Spink (2001) Avaliação democrática: propostas e práticas, de Cappelletti (2007) Avaliação da aprendizagem, no artigo de Ana Saul (2007) Referenciais freirianos para a prática da avaliação, bem como na obra de Hoffmann (2003) Avaliação e em dois estudos de Vitor Paro (2007, 2000) Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino e Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.

As instituições pesquisadas, bem como a rede conveniada da qual fazem parte, também são objeto de análise, tendo como referencial de apoio os estudos de Machado (2001, 2009), Machado e Ribeiro (2009), Arelaro (2008), bem como as publicações oficiais e portarias do município.

Os dados coletados nas quatro experiências de autoavaliação foram organizados e analisados segundo as categorias conceituais propostas por dois autores: a tipologia do poder de João Formosinho (1980) e a tipologia da participação proposta por Licínio Lima (2008). Com base nesses autores, nos estudos de Thurler (1998) sobre a influência do ambiente e das interações na avaliação de qualidade e nas considerações de Bordenave (1994), que discute o significado da participação, postulando que ela pode se dar em diferentes graus e níveis, completamos o quadro teórico com o qual definimos e analisamos nosso objeto de pesquisa.

Levando em consideração os referenciais explicitados acima e visando investigar como está ocorrendo, na prática, o processo de construção da qualidade pelos diferentes segmentos atuantes, direta ou indiretamente, nas creches é que estruturamos o presente estudo, em quatro capítulos.

O primeiro tem por objetivo contextualizar a discussão acerca da qualidade na educação infantil no Brasil, explicitando as origens desse debate e sua repercussão nas políticas públicas nacionais direcionadas às crianças de zero a seis anos, elucidando, também, os consensos, dissensos e desafios colocados pela temática da avaliação da qualidade.

O segundo apresenta o universo da pesquisa, contextualizando a política educacional do município paulista, a sua rede de creches conveniadas e a entidade participante da autoavaliação, fazendo uma comparação entre os critérios de qualidade estabelecidos pela entidade e pelo município.

A autoavaliação é o foco do terceiro capítulo, que descreve o processo de elaboração, a estrutura e a metodologia participativa proposta no documento. As dimensões avaliadas pelo instrumento, o planejamento e a descrição da aplicação da autoavaliação são, também, abordados neste capítulo.

O quarto e último capítulo realiza uma análise do processo, dos resultados e do documento utilizado, apresentando as categorias utilizadas para tal e discutindo os resultados da experiência autoavaliativa, apontando seu potencial e seus limites para induzir melhorias na qualidade das creches.

1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1 Origens do debate

Compreender a atual situação da educação das crianças de zero a seis anos² no Brasil não é uma tarefa fácil, mas se apresenta como necessária a todos aqueles e aquelas que desejam contribuir para a consolidação de espaços que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

Passados mais de 20 anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que representou um marco na história da construção social da criança pequena enquanto sujeito de direitos (CAMPOS, 1999), constatamos que a configuração dos espaços e das políticas públicas direcionadas às crianças pequenas tem se dado em meio a um embate de forças, muitas vezes com interesses contrários, o que nos leva a uma história da educação infantil marcada por avanços e retrocessos, quando não marcada por períodos de estagnação, ou, nos dizeres de Didonet (2000, p.13): a política de Educação Infantil no Brasil “tem perfil ainda mal delineado com alguns contornos fortes e outros bastante apagados”.

A versão preliminar dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil ao fazer um balanço das transformações sob a perspectiva legal, ocorridas na área, aponta que “a Educação Infantil no Brasil é uma área que vem se configurando mais nitidamente e adquirindo consistência progressivamente, embora não estejam excluídos os riscos de retrocesso” (MEC, 2004, p.66).

Para muitos especialistas, como Zabalza (1998), o desafio da Educação Infantil na atualidade é o desafio da qualidade. No entanto, a este desafio acrescenta-se o desafio de se definir, primeiramente, de que qualidade estamos falando. Isto porque, como nos esclarece Rios (2005), a qualidade não é um atributo em si e sim consiste em um conjunto de atributos que se encontram nos seres e/ou coisas e que, por isso mesmo, podem ser positivos ou não, ou seja, a Qualidade (com maiúscula) é na verdade um conjunto de qualidades, como nos confirma a formulação original do termo: “QUALIDADE: (do latim *qualitatê*). S.f.

² De acordo com a lei nº 11.114 de 2005 que altera a redação do 6º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. O texto da LDB aprovado em 1996 definia a primeira etapa da educação básica para a faixa etária de 0 a 6 anos, sendo a matrícula das crianças de 6 anos na primeira série do ensino fundamental optativa.

1. Propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza (HOLANDA, 1989, p. 394)”.

Nesse sentido, como nos alerta Enguita (2001, p.95), o conceito de qualidade é apenas aparentemente “uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar”, uma vez que este conceito é dotado de um forte caráter polissêmico, podendo

(...) mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUITA, 2001, p.95-96).

O texto de um documento da UNESCO³ corrobora essa abordagem, ao afirmar que o conceito de qualidade é, na verdade:

(...) um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2007, p.29).

Mas se o conceito de qualidade é um conceito construído socialmente, para melhor compreendermos os diferentes lugares que ele ocupou na história da educação infantil no Brasil é necessário remontarmos às mudanças ocorridas a partir do século XX, quando as transformações no modelo de desenvolvimento adotado no país, as pressões de organismos financeiros internacionais e a mobilização social em torno da educação suscitaram uma transformação no sistema educacional brasileiro, que resultou na ampliação do acesso das camadas populares à escola pública, gerando, ao mesmo tempo, intensa polêmica em relação à qualidade do ensino proporcionado pelo Estado (CAMPOS e HADDAD, 2006).

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

As primeiras concepções de qualidade nesse sentido estavam, então, associadas à “luta por condições mínimas de funcionamento das escolas”, uma vez que a expansão ia ocorrendo às custas da superutilização dos prédios escolares, da multiplicação dos turnos diários de funcionamento, da superlotação das salas e, conseqüentemente, agravando assim a situação do trabalho docente” (CAMPOS e HADDAD, 2006, p.105).

No caso específico do atendimento às crianças pequenas, essa situação era ainda mais grave já que a expansão, vista inicialmente sobretudo como um direito da família e da mãe trabalhadora, fez com que a qualidade das instituições fosse colocada em segundo plano, optando-se por alternativas mais baratas como convênios com setores privados, igrejas, associações filantrópicas e grupos comunitários. O que devia ser a exceção, vira a regra, e o Estado, de executor de políticas públicas, passa cada vez mais, a ter sua ação restrita à contribuição indireta através de convênios (ROSEMBERG, 1989).

Podemos sintetizar essa postura política do Estado através do Projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa, implantado em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). O projeto implementado de forma experimental, expande-se a partir de 1981 por todo o território nacional, chegando em 1987 a atingir 74% dos municípios existentes no país (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 2001, p.31). A ampla cobertura numérica não acompanhou, necessariamente, a qualidade do serviço oferecido, já que sua atuação se dava “através de convênios, repassando verbas seja às prefeituras ou a instituições privadas” (p.32) e “o que parecia ser uma solução barata, que amplia as vagas para um número maior de crianças, na realidade corresponde a condições de atendimento precárias” (p.36).

Além disso, outro fator decisivo para que as creches continuassem vinculadas a um atendimento precário, foi o fato, como descreve Lenira Haddad (1991), do Movimento de Luta por Creches (criado em 1979), ao reivindicar a criação e a expansão de uma rede de creches totalmente mantida pelo Poder Público, não fornecer nem fazer exigências em relação à proposta educativa, o que possibilitou aos técnicos responsáveis pela implantação dos programas seguirem “a linha da educação compensatória, na época, em vigor no órgão do Bem-Estar Social” (p.26). Linha essa respaldada pela teoria da privação cultural, bastante em voga no país na época e responsável em grande parte pela preocupação com o atendimento ao pré-escolar (CAMPOS, 1989).

O fato da demanda por creches ter surgido principalmente das camadas mais pobres da população, acabou por legitimar a creche como um espaço destinado à assistência das

crianças pobres, prova disso é a matrícula que, na época, estava atrelada a critérios vinculados à renda familiar⁴.

Segundo análise de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), que realizaram um levantamento sobre os resultados de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras (1996-2003), “a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiam os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social”. Esses estudos explicitaram “as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias” (p.89) e trouxeram as crianças para o centro do debate, uma vez que tornava-se evidente “que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar”, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância de garantir um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (p.90).

Assim, a demanda por qualidade vai sendo progressivamente incorporada à demanda por ampliação de vagas em creches e pré-escolas, superando-se, dessa forma, o dualismo inicial que contrapunha a questão da quantidade X qualidade. Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma ampliação da compreensão sobre qualidade, essa não mais entendida como portadora de um discurso elitista mas sim como expressão de um “direito de todos, em qualquer parte do mundo”, ou seja, como um “dos direitos humanos fundamentais” (CAMPOS e HADDAD, 2006, p112).

Essa compreensão mais ampla sobre a qualidade que contempla “a questão da igualdade de acesso” e que, ao mesmo tempo, é baseada “em direitos” (idem), foi assegurada pela promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo 206, inciso VII, postula que o Estado deve ter como princípio a “garantia de padrão de qualidade”.

Entretanto, os avanços legais conquistados pela Constituição de 1988 acabam se tornando um entrave para as políticas adotadas a partir dos anos noventa.

A década de 1990 ficou marcada no Brasil (e em outros países da América Latina) como um momento em que se acentuou a sua inserção no mercado globalizado e na aplicação de políticas neoliberais. O neoliberalismo, segundo Coutinho (2007), pode ser caracterizado como um momento histórico de “contra-reforma”, já que apresenta as características inerentes

⁴ A criança proveniente de uma família com renda de 0 a 3 salários mínimos teria prioridade de matrícula na creche.

a esse processo, como articulação entre o velho e o novo, com “enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades”⁵.

A contra-reforma do Estado, posta em prática a partir dos anos 90, gerou novos rearranjos entre o público e o privado, acarretando, por sua vez, conseqüências na educação e nas políticas educacionais, como constataam as análises de inúmeros autores, como Peroni (2003), Burbules e Torres (2004), Campos e Haddad (2006), entre outros.

Nesse novo contexto político e econômico, marcado por acordos de cooperação com agências internacionais e supranacionais, o discurso da qualidade passa a adquirir novos contornos. Diante de uma conjuntura que apresentava “recursos insuficientes e necessidades crescentes” a qualidade deixa o campo de direitos e passa “a ser concebida principalmente do ponto de vista de eficiência dos sistemas educacionais” (CAMPOS e HADDAD, 2006, p.104).

Assim, as políticas públicas voltadas ao campo da educação infantil, adotadas a partir da Constituição de 1988, refletem o campo de disputa no qual se situa a qualidade, o qual, segundo Gusmão (2010, p.21) “assume significados e programas de ação distintos em diferentes contextos e grupos sociais”, mesclando elementos do velho e do novo, como já apontado por Coutinho (2007). No entanto, Gentili (2001) nos alerta que a educação entendida como direito só se completa com a qualidade, nesse sentido o acesso e a qualidade são um binômio inseparável, a que cada indivíduo tem garantido constitucionalmente como um direito humano inalienável.

1.2 Repercussões do debate

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, pela Constituição de 1988 (art. 206, inciso VII), somado às recomendações e acordos internacionais, da década de 90, fizeram com que a questão da qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento chave nas políticas públicas para a educação infantil.

Frente a esse contexto, façamos uma breve incursão histórica a fim de revisitarmos a legislação e as publicações oficiais surgidas neste período, objetivando melhor compreender

⁵ (Comunicação apresentada no "5º Seminário Internacional Gramsci", promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, 28-30 de agosto de 2007; e reapresentada no colóquio internacional "Gramsci: 70 anos de pensamento vivo na Amazônia", promovido pela Universidade Federal do Pará, Belém, 10-12 de setembro de 2007.

como tem se dado a atuação dos órgãos oficiais brasileiros frente ao atual campo de disputa no qual a qualidade se situa, tendo como foco as políticas públicas direcionadas às crianças de zero a seis anos.

A década de 1980 foi marcada por um avanço na reivindicação por creches e pré-escolas, que passaram a ser vistas como um direito da criança de todas as camadas sociais. Em torno desse ideal, vários setores se uniram, como movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica e profissionais que atuam nos programas pré-escolares, a fim de pressionar a Assembléia Constituinte para que esta incorporasse suas demandas à Carta Constitucional que estava sendo gestada (HADDAD, 1991).

A Carta Constitucional Brasileira aprovada em 1988 representa um inegável avanço na área da educação infantil, pois, pela primeira vez na história brasileira, um texto constitucional se refere a “direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família” (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p.18.). O texto define como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art.208, inciso IV)⁶ e dá um passo à frente em relação aos documentos anteriores, ao definir as formas concretas de se operacionalizar essa educação, especificando recursos e atribuições. A educação infantil, agora, estava integrada à educação e esta inclusão representa um “ganho sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país” (MEC, 2006-c).

Segundo versão preliminar do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil*, a promulgação da Constituição de 1988 propiciou um grande impulso na área de educação infantil “tanto no plano das pesquisas e do debate teórico” como “no plano propositivo e de intervenção da realidade” (MEC, 2004, p.60).

A partir de então, o discurso da criança enquanto “sujeito de direitos” foi ganhando força e espaço, tanto no cenário nacional como internacional. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fez com que o Brasil fosse o primeiro país a adequar sua legislação interna aos princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). O ECA foi tido por muitos especialistas⁷ como uma das legislações mais avançadas do mundo em relação ao direito deste público específico e, ao

⁶ O inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passando então a vigorar o seguinte texto: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

⁷ Ver Moreira (2000).

mesmo tempo em que afirmava esses direitos, estabelecia “mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (MEC, 2006-d, p.9).

Uma série de encontros e seminários foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1994, para discutir, com gestores municipais e estaduais de educação, “questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil”. Esses encontros resultam na publicação de uma série de documentos, entre os quais, *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual se definem como principais objetivos para a área:

a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

Como desdobramento desta discussão, foi publicado o documento: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (MEC, 1994-a), no qual se discute a necessidade de garantir profissionais qualificados, com um mínimo de escolaridade, para atuarem no setor, como sinônimo de qualidade. Ainda em 1994, é publicado também o documento: *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (MEC, 1994-b).

Em 1995, o MEC define como um dos seus principais objetivos: “a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos” (2006-d, p.10) e, para tal, elabora quatro linhas de ação. Em consonância com esses objetivos publica, neste mesmo ano, os documentos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*⁸ (o qual vinha acompanhado por um folheto com sugestões para debates de formação, um cartaz e o vídeo: *Nossa creche respeita criança*) e *Educação Infantil: bibliografia anotada*.

Merece destaque o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* que, segundo explicitado no mesmo, tem como objetivo mais urgente: “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (2009-c, p.7). Para auxiliar na concretização deste difícil desafio, o documento se organiza em duas partes: na primeira, apresenta critérios relativos à

⁸ Este documento teve sua 2ª edição publicada em 2009.

organização e ao funcionamento interno das creches, que “dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e, na segunda, apresenta “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (idem).

Já em 1996, mas ainda em período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o MEC publica: *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*.

A aprovação da LDB (lei 9.394/96) em dezembro de 1996, após oito anos de discussão, apesar das restrições denunciadas por amplos setores educacionais, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que denunciava o caráter neoliberal do projeto do então senador Darcy Ribeiro (PERONI, 2003), que visava substituir o texto original em discussão, representou avanços inquestionáveis na educação infantil ao incluí-la como primeira etapa da educação básica (art.29, sessão II) e, também, ao incorporar as creches aos sistemas de ensino (art.30, sessão II).

Muitas análises⁹ (DIDONET, 2000; BARRETO, 2000; ARELARO, 2000; CRAIDY, 2000) foram feitas a respeito do significado da LDB na educação das crianças de 0 a 6 anos e os pesquisadores se dividem ao apontar os avanços e desafios surgidos por ocasião da promulgação desta lei. Segundo Nascimento (2007), a nova lei, ao não distinguir a especificidade do atendimento em creches e pré-escolas e situar a educação infantil como uma etapa da educação básica, acarreta o risco de “desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização” (p.108) e a criança, que deveria ser alvo de ações de cuidado e educação, “passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade” (p.107). O alerta para não polarizarmos educação e assistência é endossado por Kuhlmann Jr (1991, 2007).

No entender de Nascimento (2007), existe uma contradição entre o perfil do profissional de educação infantil preconizado pelos documentos anteriores do MEC e o perfil delineado pela LDB de 1996, sendo que os primeiros, segundo a autora, contemplavam o binômio cuidar/educar e o segundo é norteado por um viés escolarizante.

No entanto, a LDB, ao dispor em seu artigo 89 que as “creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão [...] integrar-se ao respectivo sistema de ensino”; como também ao preconizar que aqueles que atuam na área teriam um prazo de dez anos para obter

⁹ Ver: Machado (2000).

uma titulação universitária (art.62) e, ainda, ao afirmar, em seu 29º artigo, que a ação educativa na faixa de 0 a 6 anos é "complementar à ação da família e da comunidade", é determinante para que se encerre de vez (pelo menos sob a perspectiva legal) o passado dessas instituições como "substitutas da família" (HADDAD,1991) ou, ainda, como "mal menor" (VIEIRA, 1988, ROSEMBERG, 1989).

Outra lei, aprovada concomitante à LDB, vai impactar diretamente na expansão e na qualidade do atendimento das instituições de educação infantil: trata-se da lei 9.424/96, que cria o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*¹⁰ (FUNDEF).

Segundo análise de vários especialistas, como Didonet (2000, p.20), a responsabilização exclusiva do município no atendimento das crianças de 0 a 6 anos (pela lei atual de 0 a 5 anos) aliada à aprovação do FUNDEF, que subvincula 60% dos recursos da educação ao Ensino Fundamental, poderia ocasionar um "retrocesso na recente expansão da redes de creche e pré-escolas públicas", além de levar a educação infantil em muitos municípios a uma "asfixia financeira".

Campos (1989), ainda na década de 80, fez uma análise sobre a disputa de verbas entre a educação infantil e ensino fundamental, dizendo ser essa uma "melancólica disputa entre o roto e o esfarrapado" (p.14). Podemos supor que essa análise também se aplica a situação gerada por ocasião da aprovação do FUNDEF, com o agravante de que agora essa "melancólica disputa" é respaldada constitucionalmente.

O Fundo só entrou em vigor a partir de 1998, ano em que o MEC publica o documento: *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil* (1998-b), que contém sugestões de critérios de qualidade e que foi preparado "para ser referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos estaduais e municipais" (MEC, 2004). Ainda em 98, no contexto de elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, que tinha por objetivo alinhar a realidade nacional ao preconizado no artigo 26 da LDB que dispõe sobre a necessidade de "uma base nacional comum" para os currículos, o MEC elabora o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) que consiste em um "conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente" (1998-a). Esse documento foi distribuído por todo o país, sendo alvo de grande debate e também de

¹⁰ Vigente de 01/01/1998 até 2007.

críticas¹¹. Concomitante a isso, o Conselho Nacional de Educação - CNE (existente desde 1996 em substituição ao Conselho Federal de Educação) define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), estas sim, com um caráter mandatório (1999-a).

O texto das DCNEI incorpora algumas posições defendidas pelos militantes da área e esclarece que fazem parte das instituições de educação infantil as creches, as pré-escolas, classes e centros de educação infantil, bem como “reforça a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo íntegro e delimitador das matrículas nas unidades de Educação Infantil” e estabelece os “fundamentos norteadores que devem orientar os projetos-pedagógicos desenvolvidos nas instituições” (MEC, 2004, p.63). A criança, vista como um sujeito de direitos, ocupa lugar central neste documento.

Em 1999, em decorrência de uma série de discussões suscitadas por diferentes interpretações da LDB, em relação à formação dos profissionais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na Modalidade Normal* (1999-b).

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), com validade de dez anos, é aprovado em 2001, a partir do reconhecimento de que “os progressos nesse campo necessitam de esforços continuados e coordenados, que não alcançam resultados em prazo curto” o que leva a necessidade de “um plano que seja compromisso de Estado e não apenas de um governo” (MEC, 2004, p.64). O PNE definiu como seu objetivo e meta a “elaboração de diretrizes nacionais e de padrões mínimos de infra-estrutura, para as instituições de Educação Infantil” (2001, p.65), tendo como pressuposto aspectos quantitativos e qualitativos.

Em consonância com esses objetivos, em 2005 o MEC, a partir do debate em seminários regionais, publica os seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* (2006-d); *Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006-b) e *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006-a). Todos eles têm como objetivo servirem de subsídios aos sistemas de ensino, não tendo caráter mandatório.

Em 2006, o MEC publica o documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (2006-c), versão definitiva, editada em dois volumes, que tem por objetivo

¹¹ Ver Cerisara (2007).

“estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (p.8).

Embora não seja um documento oficial, a publicação *Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil* (CAMPOS, COELHO e CRUZ, 2006) merece ser mencionada, uma vez que almeja contribuir na busca da “qualidade com equidade”. O documento, viabilizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), teve por objetivo “colaborar para a construção de um conceito mais humanista e abrangente sobre qualidade” (p.18), através da escuta de grupos geralmente excluídos do debate sobre políticas educacionais, como profissionais, famílias, pessoas da comunidade e, principalmente, os sujeitos desse direito: as crianças.

Ainda neste ano, a aprovação da lei n. 11.274 causa grandes controvérsias¹² entre os profissionais da área, ao dispor sobre a ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos, tornando com isso a matrícula das crianças de 6 anos, na primeira série, obrigatória. A lei também estabelece que esta implantação deve ser feita pelos sistemas até 2010.

[...] temos hoje um movimento que procura ou tende a deslocar a criança ainda mais nova no ensino fundamental, em despeito ao direito desta criança de ser atendida na educação infantil, com sua particularidade de atenção à etapa própria de seu desenvolvimento, e em despeito à legislação vigente (PALHARES, 2007, p.124).

O problema do deslocamento das crianças pequenas para o ensino fundamental, em oposição ao seu direito de serem atendidas em instituições de educação infantil, apontado por Palhares (2007), foi acirrado pela aprovação da Lei n. 11.700 de 2008 que prevê: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

A antecipação da entrada no ensino fundamental também pode ser corroborada, segundo análise de Rosemberg (2010), pela aprovação da Lei n. 11.494 de 2007, que institui o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* - FUNDEB em substituição ao FUNDEF.

Esta lei, embora possa significar “um avanço para a conquista do direito à educação das crianças pequenas” (PALHARES, 2007, p.122), já que passa a financiar toda a educação básica, ou seja, creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação especial, educação

¹² Ver Palhares (2007).

de jovens e adultos, apresenta a mesma limitação do FUNDEF, pois “não estimula o comprometimento com metas de qualidade” (CALLEGARI, 2010, p.17).

Fúlvia Rosemberg (2010, p.180) denuncia o que chama de “política do espetáculo”, que se traduz em práticas de grande visibilidade midiática, eleitoreira, mas pouco comprometidas com a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Como exemplo dessas práticas, a autora cita a política de reciclagem de vagas, onde se “resolve” o problema do déficit de vagas no atendimento de 0 a 3 anos com a incorporação de classes com crianças de 4, 5 anos ao ensino fundamental (que por sua vez apresenta vagas ociosas). O problema, segundo a autora, é que políticas dessa natureza, além de ignorarem “dimensões consensuadas sobre a especificidade da educação infantil”, como “educar e cuidar com equidade e qualidade”, levam a ações que desconfiguram o caráter dos espaços destinados às crianças pequenas, como por exemplo, com a oferta de vagas em período parcial.

Frente ao contexto atual, a autora ainda defende que a causa mobilizadora da educação infantil no Brasil, o ponto de partida, deve ser “a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, que cumpram, com equidade, o direito à educação das crianças e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extradoméstico” (p. 171).

Em 2009, o CNE, visando “incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais” (CNE/CEB nº 20/2009) na área da educação infantil, realiza uma revisão e atualização das DCNEI. Esta ação, embora reconheça que os princípios (éticos, políticos e estéticos) estabelecidos anteriormente continuam atuais e devem ser mantidos, tem por objetivo se alinhar ao novo paradigma de atendimento à infância construído nos últimos dez anos, além de inserir elementos que dêem conta das demandas da sociedade atual, como questões referentes a elementos culturais de grupos marginalizados, questões sobre diversidade, pluralidade, etc.

Diante do exposto até aqui, podemos concluir, juntamente com Rosemberg (2010), que a educação infantil ainda reflete a fragilidade inerente a todo campo novo, ainda em consolidação no cenário brasileiro. É nesse contexto marcado por avanços, mas também “inconsistências, incoerências, paralelismos e descontinuidade nos serviços” (HADDAD e GRACIANO, 2006) que se insere a última publicação (até a presente data) do MEC: *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009-a), que será objeto de estudo e reflexões mais sistemáticas na presente pesquisa.

1.3 Desafios: como e quem deve medir qualidade?

A qualidade, segundo Peter Moss (2002, p.21-22), “é um conceito relativo, baseado em valores” e, por isso mesmo, seu processo de definição deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos. No entanto, é preciso ponderarmos quando o autor conclui que a discussão para definição de qualidade, embora importante e necessária, nunca chega a um “enunciado definitivo”, sendo um “processo importante por si mesmo”.

Esta afirmação merece ser analisada com cautela, pois, embora seja fato que grupos distintos tenham concepções distintas, uma vez que emergem de realidades concretas diferentes entre si e reveladoras de culturas, ideologias e saberes forjados historicamente, temos que estar atentos para não cairmos em um relativismo, típico da “liquidez”¹³ propagada pelos pós-modernos que, em nome de um pretense respeito às individualidades, ignora os necessários consensos possíveis, ainda que momentâneos.

Se nos balizarmos no fato de que “tudo vale” quando o assunto é qualidade, devido ao caráter transacional, contextual e polifônico do termo, não estaremos em certa medida também afirmando que “nada vale”? Nada vale, pois sem nos apoiarmos em alguns elementos “sólidos”, como os consensos produzidos historicamente, como por exemplo a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a própria Constituição Federal brasileira de 1988 e o ECA (1990), que ratificam em seus textos os tratados e convenções internacionais, estaríamos condenados a naufragar em meio a infinidade de subjetividades imanentes aos grupos sociais.

O grande desafio da atualidade é equacionar o respeito às diferenças sem, no entanto, abrir mão de aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que “garantem à creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza, de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não se sujeitar, implicitamente a outras lógicas, como as da custódia, da assistência, do abrigo” (FERRARI, 2004, p.40).

No entanto, para que a definição de consensos não se dê em uma perspectiva positivista e funcionalista, ou seja, para que ela não se restrinja ao processo de validação do consenso dominante, voltado aos interesses do sistema e da manutenção do *status quo*, conforme evidenciou Sander (1984), é preciso que a negociação seja feita em nome de valores

¹³ Bauman (2005) denomina o momento atual de pós-modernidade, esta entendida como a era líquida, onde os elementos sólidos foram dissolvidos, dando lugar à fluidez das relações, valores, instituições e identidades.

e interesses democráticos, que representem os interesses da coletividade, assegurando, concomitantemente, os direitos individuais.

Em um país como o Brasil, marcado por enormes diferenças sociais, a preocupação com a desigualdade não pode ser esquecida em nome do respeito às diferenças. O acesso à educação é um fator importante na construção de uma sociedade mais igualitária e aí se inclui uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Para isso, é necessário “reconhecer que a educação escolar implica o envolvimento da escola em toda a ambiência cultural e comunitária em que está inserida” (HADDAD e GRACIANO, 2006, p.4), o que significa ampliar o conceito de qualidade, levando em consideração outros aspectos, como por exemplo, o envolvimento da comunidade.

Os autores apontam que um dos temas mais difíceis de serem tratados é a questão de como definir e mensurar a qualidade da educação com a participação da sociedade. No entanto, é exatamente neste desafio, de levar em conta os diversos atores envolvidos na práxis educativa e nas ações e relações que daí se desenvolve que, no entender de Paro (2007, p.27) depende, em última instância, “a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade”.

Sobre isto também nos fala Spink (2001, p.14), que defende que a natureza transacional da qualidade deve ser expressa através da negociação entre o “maior número possível dos diferentes agrupamentos, atores e outros implicados, direta ou indiretamente, conhecidos e não conhecidos”, através de “formas que permitem a responsabilização, a transparência, a comunicabilidade e a co-determinação” (p.17).

O autor justifica a necessidade desta ação baseando-se no fato de que vivemos em um mundo social constituído “pela presença simultânea de saberes múltiplos que emergem e são transmitidos de diversos cotidianos” (p.12).

Nesse sentido, se avaliar, segundo sua definição, é o ato de julgar, atribuir valor, avaliar democraticamente é atribuir valor democraticamente (SPINK, 2001, p.27) através da escuta e negociação dos conflitos decorrentes das diferentes vozes, que por sua vez, tendem a divergir, já que “falam” de lugares distintos, mas que podem ser encaminhados visando um consenso.

A avaliação democrática parte do princípio do reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como voz presente, como necessário ao processo democrático para que este não seja pela metade, o que significa excludente.

A superação da avaliação entendida como mensuração ou processo autoritário, para ser concebida como instrumento propulsor da participação e emancipação dos indivíduos,

parece ser o pressuposto no qual diferentes autores (ESTEVIÃO, 2003; SAUL, 2003; PARO, 2000 e 2007; SPINK, 2001; HOFFMANN, 2003) se apóiam.

No entanto, se o processo de participação é o ponto de partida para a construção de uma avaliação democrática, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que vozes que foram silenciadas durante anos (para não dizer séculos) serão “escutadas” pelo simples fato de poderem “falar”. Isso porque estão em jogo, neste processo, vozes com diferentes graus de poder, o que pode conferir maior ou menor legitimidade aos discursos proferidos por elas.

Por isso, afirmações entusiastas como a de Spink (2001, p.20), em que afirma que na avaliação democrática “o poder é redistribuído e barreiras de exclusão e mecanismos de desigualdade são desmantelados”, precisam ser relativizadas e reformuladas, sendo que nossa hipótese, é que poderíamos falar em disputa de poderes ao invés de distribuição de poder, assim como em processos de explicitação da desigualdade, das relações de poder e hierárquicas, ao invés de desmantelamento das desigualdades.

Essa relativização deve ser dar, entre outras razões, devido ao incômodo gerado em alguns profissionais para os quais “a idéia que pessoas normais e comuns possam estar envolvidas no desenho de uma avaliação, [...] é incompreensível, porque são vistas como pessoas ‘com pouca consciência’, ‘que não sabem seus direitos’ ” (SPINK, 2001, p.20), ou seja, pessoas que pouca ou nenhuma contribuição teriam a dar em uma avaliação de serviços especializados, como a educação, saúde... São nessas ações, aparentemente inocentes, de defesa de um “conhecimento superior”, “científico”, que os processos de exclusão são produzidos e reproduzidos.

Este caminho, onde se fecham as portas ao diálogo e os conflitos entre as posições são ignorados é o caminho mais curto para o “*apartheid* social”, além de representar a manifestação na prática do que esse autor chama de “ausência da avaliação democrática” (p.18).

Ao defender o ato avaliativo como vinculado às relações dinâmicas e dialógicas em educação, Saul (2007) vai mais longe e cria o conceito de “avaliação emancipatória”¹⁴ que, “tendo como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constitui-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e crítica uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 2007, p.34). Transformação essa que passa, necessariamente, pela superação das desigualdades,

¹⁴ A expressão foi registrada pela primeira vez pela autora em sua tese de doutorado defendida em 1985 (SAUL, 2007, p.34).

possibilitando a igualdade entre os diferentes.

O sentido dinâmico e transformador da avaliação também é abordado por Hoffmann, (2003, p.17) que defende que a essência da avaliação é o movimento, a transformação e, por isso mesmo, ela é essencial à educação, pois possibilita uma “reflexão transformadora em ação”.

Nesse sentido, valorizar os conhecimentos e os atores locais são projetos que dizem respeito tanto à avaliação democrática, quanto à democracia em si, já “que ambos são projetos inacabados e com um longo caminho pela frente e ambos dependem um do outro” (SPINK, 2001, p.24).

A avaliação democrática é uma prática instituída, desde a década de 90, nas instituições de educação infantil do norte da Itália, onde todos os atores envolvidos no cuidado e educação das crianças pequenas (BONDIOLI, 2004-b) se dedicam a pensar e definir indicadores e padrões de qualidade, de maneira negociada e compartilhada.

Esse processo de negociação e identificação dos componentes e condições indispensáveis para uma creche de qualidade dialoga com os pressupostos de Ghiraldelli Jr. (2010), para quem a linguagem, ou seja, o diálogo entre os sujeitos, é o instrumento por excelência que possibilita “se chegar a consensos momentâneos, mais ou menos duráveis”, esse entendimento entre as partes, ainda segundo o autor, “é feito pelo compartilhamento de um *background* comum”.

Esse contexto comum, no caso dos educadores italianos, é constituído através da definição de parâmetros, que possibilitam a aferição da qualidade por meio de indicadores. Esse processo ocorre através da realização de um processo autoavaliativo, no qual:

pretende-se propiciar uma investigação de alto nível, que cada creche pode realizar, afinando instrumentos que permitam aos integrantes do próprio grupo não apenas elaborar modalidades de relações funcionais para a circularidade da comunicação de maneira não julgadora, mas também facilitar a tomada de consciência de que cada um pode apoiar o outro no compartilhar de significados que unem o grupo em torno de um pacto preciso: o bem-estar da criança através de uma prática educativa adequada e congruente com referências teóricas explícitas e explicitadas (BONDIOLI, 2004-a, p.3).

A prática da autoavaliação é considerada para alguns autores, como Thurler (1998), a maneira mais pertinente e eficaz de avaliar a qualidade da educação, uma vez que ela é realizada pelos sujeitos mais aptos a apontar os problemas e as soluções do ambiente educacional e, assim, melhorar a escola. Para a autora, o sucesso do processo autoavaliativo

está atrelado ao desenvolvimento de quatro ações: o diagnóstico, a coleta de dados, o desenvolvimento de ações coordenadas e a supervisão. A autora ressalta ainda, que a avaliação da qualidade da educação está indissociavelmente atrelada à cultura da escola e seu ambiente de interações.

Entretanto, é preciso ponderar se a autoavaliação sozinha dá conta do processo de avaliação da qualidade ou necessita ser complementada com outras modalidades avaliativas que possibilitem “um olhar mais descentralizado”, que levem à percepção de “implicações que podem prejudicar ou condicionar negativamente o processo de avaliação no que diz respeito à definição da qualidade” (BONDIOLI, 2004-a, p.3).

Os desafios estão colocados e, assim, se podemos concluir juntamente com Moss (2002, p.20-21) que o processo de definição da qualidade almejada “deve ser participativo [...], envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais”, ainda não podemos afirmar que isso signifique que ele seja democrático, uma vez que é preciso ter clareza que essa discussão não se dá apenas entre grupos diferentes, mas também e sobretudo, entre grupos com poderes desiguais.

No Brasil, a temática da aferição da qualidade por meio de processos autoavaliativos ainda é um tema recente, não amplamente disseminado, diferentemente de alguns países, como Portugal, onde as escolas são obrigadas por lei¹⁵, a realizar autoavaliações.

Qual o lugar que o conhecimento especializado sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e sobre os resultados obtidos com a adoção de diferentes concepções pedagógicas em programas educativos avaliados por pesquisas realizadas em diversos países, deve ocupar na definição de critérios de qualidade, é uma discussão sempre em aberto.

¹⁵ Lei 31/2002, art. 6.

2 O UNIVERSO DA PESQUISA

2.1 São Paulo: A maior rede municipal de educação infantil do país frente ao desafio da qualidade

Analisando a história da luta pela ampliação do atendimento público às crianças pequenas na cidade de São Paulo, nos é lícito afirmar, juntamente com Rosemberg, Campos e Haddad (1991, p.7), que “a história do atendimento à infância em São Paulo é importante, não só para a cidade, como também pelo papel disseminador que ela tem desempenhado junto aos demais municípios e até outros estados do país”, isto porque a cidade sempre foi palco de grandes manifestações dos movimentos populares, principalmente os feministas, a partir da década de 1970, que acabaram se difundindo por todo o país.

No entanto, para melhor compreendermos o processo de expansão da rede paulista a partir dos anos 70, lembremos que:

o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. (...) Até a década de 1970, o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim, filhas de famílias e mães problemáticas, deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas (ROSEMBERG, 2010, p.172).

A partir do final da década de 1960 e início dos anos 70, tem início em vários países um ciclo de expansão das creches, mas, principalmente, tem início um movimento de revisão de seu significado, onde se passa, segundo Rosemberg (1989, p.92), a tentar compreender essas instituições na “sua complexidade psicológica, social, econômica e política” e não mais apenas como um lugar de guarda das crianças.

O ciclo de expansão no Brasil ganha força a partir da segunda metade da década de 1970, devido às reivindicações de movimentos sociais urbanos, sobretudo os movimentos feministas. A reivindicação de creches permite a unificação de “movimentos de base popular e dos grupos feministas mais intelectualizados”, o que faz com que o movimento se fortaleça e ganhe a adesão também do movimento sindical, que incorpora a demanda por creche em sua ‘pauta’ de negociação (CAMPOS, 1999, p.122).

No bojo do processo de abertura política decorrente do longo período de ditadura militar iniciado com o golpe militar de 1964, há uma eclosão de diversos movimentos populares, entre eles o “Movimento de Luta por Creches”, oficializado em 1979 em decorrência da realização do I Congresso da Mulher Paulista, em São Paulo. Antes disso, em 1977, como nos lembra Rosemberg (1989), na sessão de abertura da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a discriminação contra a mulher, Maria M. Malta Campos já realizava uma análise sobre a situação das creches no país.

Desde então, a reivindicação por creches se multiplica e passa a fazer parte, segundo Rosemberg (1989), de todo ato público feminista, publicação ou evento, já que a luta passa a ser entendida pelas mulheres como “um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política”, por isso acaba incorporando elementos como a crítica “ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações” (CAMPOS, 1999, p.122). Partindo da premissa de que “o filho não é só da mãe” (como diziam os cartazes nas manifestações), ou seja, a responsabilidade pela educação das crianças deve ser compartilhada entre família e Estado, o Movimento de Luta por Creches reivindicava a “criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha de seus funcionários” (HADDAD, 1991, p.31).

O Movimento, no início dos anos 80, cresce em tamanho e força política, a fase pré-eleitoral vivida no país faz com que a temática da expansão da rede de creches seja incluída nas plataformas dos partidos políticos, seja de situação ou oposição. Segundo Haddad (1991, p.31), “as reivindicações do Movimento foram significativamente atendidas pelo poder Público Municipal, através da Coordenadoria do Bem-Estar Social - COBES, dando início à expansão de uma rede de creches mantida totalmente pelo Município”. Entretanto, os custos com a construção e manutenção das creches pelo município vieram a ser considerados demasiadamente altos e a expansão da rede, que vinha ocorrendo, é freada no final da década.

Nesse ínterim, o Movimento de Luta por Creche já havia se fragmentado, com seus integrantes dispersos entre partidos políticos e/ou ações pontuais nos bairros. Todavia, a Constituinte colocou novamente a creche na pauta de debates do país e o direito à creche é incluído no texto final da Constituição, em 1988, que em seu artigo 205 determina que a Educação Infantil é direito de todos e dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, delega aos municípios a oferta da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e estabelece que as creches deveriam ser incorporadas aos

sistemas de ensino. Desde então, São Paulo se viu frente ao enorme desafio de adequar a maior rede municipal de Educação Infantil do país às novas demandas legais.

A transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) só ocorre em 2001 no município, sendo que até o ano de 2004 a regulamentação e a supervisão das creches foi realizada de forma compartilhada pela SME e pela SAS. De lá para cá, uma das alternativas encontradas pelo sistema educacional (alternativa essa também privilegiada pela SAS) para atender a crescente demanda da população de zero a seis anos, que atualmente representam quase 12% da população paulistana (PMSP / SME, 2010), foi a celebração de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos para a oferta de vagas.

2.2 A política de conveniamento como estratégia principal de expansão do atendimento em creches no município

A cidade de São Paulo tem hoje a maior rede pública de educação infantil do Brasil, com mais de 410 mil matrículas de crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em 1.349 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 507 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), sendo que os convênios representam quase 80% do atendimento realizado nos CEIs (PMSP / SME., 2010).

Os convênios consistem no repasse de verbas públicas, calculadas em “per capita”¹⁶ relativo ao número de crianças atendidas no mês e definidas em portarias da SME, pela Prefeitura do Município de São Paulo a entidades / associações e organizações privadas sem fins lucrativos que “mantêm Centros de Educação Infantil / Creches” e “destinam-se ao atendimento preferencial de crianças de 0 a 3 anos podendo, mediante parecer conclusivo da equipe técnica da Demanda Escolar” e supervisão escolar da “Diretoria Regional de Educação, atender crianças de até 5 anos, observada a demanda local” (PMSP / SME, 2010).

¹⁶ Em 20 de janeiro de 2010 a portaria nº 664 reajustou em 10% o valor do per capita mensal, passando então a vigorar os seguintes valores: até 60 crianças o valor per capita é de R\$ 282,15 por criança, mais adicional berçário de R\$ 90,75, de 61 a 90 crianças o valor passa para R\$225,50 (somente a partir da 61ª criança, permanecendo o valor de R\$282,15 até a 60ª criança) mais adicional berçário de R\$ 90,75, de 91 a 120 crianças o valor cai mais ainda e passa para 209,00 (sendo R\$ 282,15 até 60, R\$225,50 até 90) mais adicional berçário de R\$ 90,75, acima de 120 crianças o valor passa a ser de R\$ 90,75 (sendo R\$ 282,15 até 60, R\$225,50 até 90, R\$209,00 até 120).

A partir de 2007, com a instituição do FUNDEB (lei n. 11.494), as creches e pré-escolas passaram a ter recursos garantidos legalmente, pela primeira vez na história, incluindo as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. O FUNDEB é um fundo contábil organizado por estados, que agrega verbas vinculadas à Educação da unidade federada e seus municípios e os redistribui em função das matrículas registradas no ano anterior em cada etapa da educação básica.

Segundo dados de Callegari (2010, p.212), o município de São Paulo, em 2010, receberia do FUNDEB o montante de 934,5 milhões de reais a mais do que os recursos desse município entregues ao fundo, perfazendo um total de 2.367, 9 milhões. Entretanto, na base desse cálculo, os valores que cabem a cada matrícula em creche de período integral por ano (R\$ 2.545,45), são inferiores aos valores repassados pela prefeitura a uma hipotética instituição conveniada de 120 crianças, sendo 20 de berçário (R\$ 2.613).

Os convênios são regulados pelo artigo nº 116 da Lei Federal n. 8.666 de 1993 e oferecem serviço à população de duas formas distintas, assim definidas pela SME:

Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta, assim denominados quando, durante o período do convênio, as entidades gerenciam o próprio municipal e bens móveis necessários ao seu funcionamento, para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel for locado pela Secretaria Municipal de Educação e em Centros de Educação Infantil / Creches Particulares Conveniadas, como unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com recurso repassado pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

Segundo definição acima, percebemos que os CEIs pertencentes à rede pública indireta são assim caracterizados quando a entidade administra uma creche em um imóvel pertencente à prefeitura ou locado por ela, já as creches particulares conveniadas funcionam em imóvel da própria entidade ou por ela locado.

Os convênios, segundo a Portaria n. 3.969 de 2009, consistem “em relações de complementaridade, cooperação e articulação da rede pública e privada de serviços e de corresponsabilidade entre o poder municipal e a sociedade civil para a operacionalização da Política Pública de Educação Infantil”.

Nos últimos anos, a política municipal de educação tem incentivado o estabelecimento de convênios como estratégia preferencial para expandir o número de creches, desde 2001 chamadas de Centros de Educação Infantil (CEIs), como podemos observar através do quadro

comparativo abaixo, que mostra a elevada expansão do atendimento da rede conveniada, concomitante ao declínio da oferta de vagas na rede pública direta.

Tabela 1 - Número e porcentagem de Centros de Educação Infantil por modalidade - São Paulo, 2001 e 2010

CEI	2001		2010	
	N	%	N	%
Direto	270	37,4	312	23
Indireto	151	21	308	23
Conveniado	300	41,6	729	54
Total	721	100%	1349	100%

Fonte: PMSP / SME, 2010; PMSP / PRODAM, 2001.

Tabela 2 - Número e porcentagem de Centros de Educação Infantil conveniados e diretos - São Paulo, 2001 e 2010

CEI	2001		2010	
	N	%	N	%
Total direto	270	37,4	312	23
Total indireto + conveniado	451	62,6	1037	77
Total	721	100%	1349	100%

Fonte: PMSP / SME, 2010; PMSP / PRODAM, 2001.

Após quase dez anos da transição das creches da SAS para a Educação, o número de unidades diretas na rede municipal para atendimento da população de 0 a 3 anos, cuja demanda oficial é de 78.284¹⁷ (PMSP / SME, 2010) crianças, que correspondia a 37,4% do total de Centros de Educação Infantil em 2001, diminuiu para 23% em 2010. Em contrapartida, a rede conveniada (caracterizada pelos CEIs conveniados e indiretos), que em 2001 representava 62,6% do total de Centros de Educação Infantil, teve seu número ampliado, passando a representar, em 2010, 77% das unidades, ou seja, bem mais que a metade do atendimento em CEIs na cidade de São Paulo passou a ser feito pela rede conveniada.

¹⁷ Se somarmos a este número a demanda, apontada também pela SME-ATP (sistema EOL de 26/03/2010) para a pré-escola, teremos um total de 123.780 crianças esperando por vagas na educação infantil. Isso levando em conta apenas os números oficiais, se nos basearmos no cadastramento feito pelo Movimento Creche para Todos em 2009, esse número sobe para 209.836 crianças de 0 a 6 anos esperando por vagas.

Verificamos, portanto, que se por um lado o número total de creches financiadas pelo município aumentou, saindo de um patamar de 721 creches, em 2001, para 1349 em 2010, por outro, notamos que, deste total, apenas 312 (23%) representam o atendimento oferecido em creches diretas.

Esse crescimento desproporcional da rede conveniada comparada à rede direta tem sido alvo da análise de diversos especialistas, como é o caso de Luiz Araújo, consultor nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que afirma que “o custo de manutenção de uma escola conveniada é, em média, a metade do custo de uma escola pública”, o que evidentemente torna “mais viável para o gestor concentrar seus esforços orçamentários na geração de vagas na rede conveniada” para, assim, “oferecer o dobro de vagas com o mesmo custo da rede pública. Isso tudo sem aumentar o risco do município descumprir a famigerada Lei de Responsabilidade Fiscal¹⁸” (ARAÚJO, 2009).

“A própria União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) admite que o sistema de parceria substitui com vantagens financeiras o investimento municipal em estabelecimentos sob sua responsabilidade direta” (ARELARO, 2008 p.62).

A isso, soma-se o fato de que, a partir da regulamentação do FUNDEB (lei n.11.494/2007), foi permitido que as matrículas realizadas na rede indireta/conveniada fossem computadas como matrículas oferecidas pelo Poder Público Municipal, já que estas também seriam contabilizadas para a distribuição de recursos do Fundo.

Estes fatos, segundo Arelaro, nos permitem inferir que a “política do conveniamento” poderá “ser permanente mesmo para o Poder Público Federal”, já que dificilmente, diante de

todas as facilidades que a regulamentação do Fundeb concedeu às relações público-privadas na educação, as esferas públicas empenhem-se para construir alternativas de atendimento diferentes das que se vêm consagrando como as mais ágeis e viáveis para o atendimento, em especial o emergencial, das crianças pequenas, com a significativa (des)responsabilização do Estado pelo atendimento educacional direto (2008, p.61-62).

A estas ponderações, ainda poderíamos acrescentar o fato de que justamente a população atendida pela rede conveniada é, segundo diversas pesquisas (CAMPOS, 2007;

¹⁸ A Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, intitulada Lei de Responsabilidade Fiscal, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações em que se previnam riscos e corrijam desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, destacando-se o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilização como premissas básicas.

ROSEMBERG, 2010, ARELARO, 2008), “a população infantil mais pobre, moradora de favelas, invasões, palafitas e periferias pobres em geral” (CAMPOS, 2007, p.3), ou seja, a população que mais deveria usufruir os serviços públicos. Campos (1988), comentando Zuñiga (1986), nos alerta que “o setor público é um patrimônio de toda a população e é preciso que não se reforce, involuntariamente, a marginalização de um contingente da população, de seus serviços”.

Nesse sentido, poderíamos indagar, juntamente com Arelaro (2008, p.65), se “não seriam as creches conveniadas opção permanente de política para a educação infantil?” ou ainda, se “não seriam as tentativas persistentes de várias gestões do governo federal, de oferta de bolsas-creche, bolsas família, bolsas mães-crecheiras, expressão da verdadeira política de atendimento às crianças de 0 a 3 anos no país?”. A autora vai ainda mais longe e questiona o futuro da rede direta, perguntando se “não se constituiriam as creches diretas, sob responsabilidade do Poder Público, uma excrescência a ser gradativamente extirpada, pelo seu alto custo e mau exemplo, pois geram permanentes mobilizações sociais? (p.64-65).

Não nos cabe, diante dos limites deste trabalho, investigar tais questões, mas examinando os dados da tabela 2, fica claro que, se não podemos “predizer” o futuro, podemos, ao menos, constatar que, em São Paulo, a política do conveniamento é dominante nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) nas quais o município é dividido.

Tabela 3 - Número de Centros de Educação Infantil por modalidade e Diretoria Regional de Educação - São Paulo, 2010

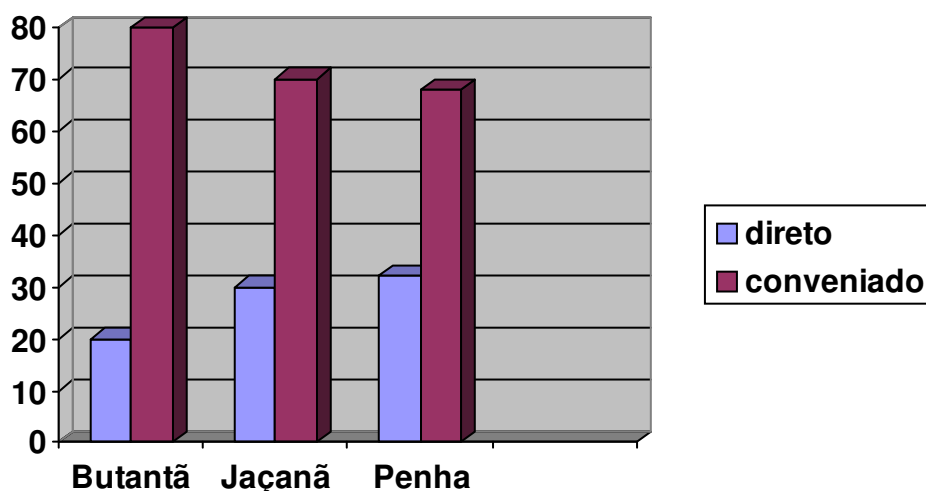
DRE	Nº DE CEIS POR MODALIDADE			TOTAL
	DIRETO	INDIRETO	PARTICULAR CONVENIADA	
Butantã	15	16	44	75
Campo Limpo	41	24	67	132
Capela do Socorro	24	17	57	98
Freguesia/Brasilândia	14	22	54	90
Guaianases	24	14	112	150
Ipiranga	18	42	70	130
Itaquera	21	27	66	114
Jaçanã/Tremembé	23	20	34	77
Penha	31	29	38	98
Pirituba	22	23	46	91
Santo Amaro	16	22	49	87
São Mateus	27	29	21	77
São Miguel	36	23	62	121
TOTAL	312 (23%)	308 (23%)	720 (54%)	1340 (100%)

Fonte: PMSP / Escola On line (EOL), 2010.

Com base na tabela, podemos afirmar que, com exceção da DRE de São Mateus, que apresenta 6 unidades diretas a mais que a conveniada, a rede conveniada é maior nas outras 12 diretorias, sendo que o maior número se concentra na região de Guaianases, onde existem 112 CEIs conveniados, ou seja, 88 estabelecimentos a mais do que os oferecidos pela rede direta. Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, as regiões onde a rede conveniada é mais numerosa em relação à direta pertencem à DRE do Ipiranga, que apresenta 70 em relação a 18 diretas e à DRE da Freguesia / Brasilândia, onde notamos que as parcerias oferecem 64 estabelecimentos contra 14 mantidos unicamente pelo Poder Público. Esses números ficam ainda mais contrastantes se considerarmos a rede conveniada como a soma dos estabelecimentos indiretos e conveniados: nessa perspectiva de análise, em todas as 13 diretorias o atendimento na rede conveniada (77%) supera o atendimento na rede direta (23%), inclusive na DRE de São Mateus, que passa a possuir 26 estabelecimentos conveniados a mais que rede direta.

Em relação às Diretorias às quais pertencem as creches participantes da autoavaliação, respectivamente Butantã, Jaçanã e Penha, notamos, conforme o Gráfico 1, que elas reproduzem o padrão do município, onde o atendimento conveniado supera o oferecido em estabelecimentos diretos.

Gráfico 1 - Porcentagem de estabelecimentos por modalidade nas DREs pesquisadas



A Diretoria Regional de Educação do Butantã, a qual pertencem dois dos quatro CEIs pesquisados, apresenta um total de 80% do atendimento oferecido na rede conveniada (esta entendida como a soma dos CEIs indiretos e conveniados) em relação a 20% de estabelecimentos na rede direta. Os outros dois CEIs pesquisados pertencem à DRE de Jaçanã

/ Tremembé e da Penha, sendo que o primeiro apresenta 70% contra 30% da rede direta e o segundo 68% contra 32% da rede direta.

Frente aos dados expostos acima, acreditamos que nossa escolha para aplicação da autoavaliação proposta nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009-a) em um grupo de creches conveniadas do município de São Paulo se justifica, entre outros fatores expostos no item 2.4, pois essa modalidade é a mais representativa do atendimento ofertado pelo município (77%).

2.3 Dos critérios de qualidade estabelecidos pelos convênios

Com a expansão da rede de creches conveniadas, surgiu a necessidade da criação de dispositivos, portarias, documentos que regulamentassem essa modalidade, garantindo, assim, elementos que assegurem a qualidade também às crianças frequentadoras dessas instituições¹⁹.

No final de 2007, um grupo de trabalho formado por representantes da UNDIME, MIEIB (Movimento de Interfóruns de Educação Infantil), CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e gerido pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC se reuniu com o objetivo de “elaborar um texto orientador que se constituísse em referência para os municípios na construção de política de conveniamento” (MEC, 2009-b, p.7) que culminou, no início de 2009, na publicação *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*²⁰.

Na parte inicial do documento, já se assume que “a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública” (p.7), entretanto, pondera que diante de uma trajetória histórica em que os convênios foram (e são) uma realidade para a

¹⁹ Não será objeto de análise, do presente estudo, se a qualidade da rede conveniada é pior em relação a rede direta, como se difundiu por muitos anos. No entanto, estudo recente, em fase de conclusão, coordenado pela Fundação Carlos Chagas (2010), sobre a qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil de seis capitais brasileiras, não constatou diferenças significativas na qualidade aferida pela aplicação de escalas de observação de ambientes de creche e pré-escola entre estabelecimentos municipais, privados conveniados e particulares. As amostras de instituições conveniadas e particulares apresentaram resultados bastante heterogêneos em relação a diferentes aspectos avaliados na pesquisa.

²⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=407&Itemid=>

maioria dos municípios brasileiros, é necessária a existência de um documento que oriente as secretarias e os conselhos de Educação, garantindo, ainda, uma adequada implantação do FUNDEB.

Ainda em 2007, no município de São Paulo, são instituídas, através da portaria n. 5.152/2007, normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com Entidades, Associações e Organizações que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Em 2009, no entanto, entra em vigor a portaria n. 3.969/2009, que revoga as demais disposições contrárias (em especial a Portaria SME n. 5.152/2007) e estabelece que, para a celebração ou aditamento de convênio de CEI / Creches, as entidades, associações ou organizações devem satisfazer as seguintes condições:

- 1.1. não ter fins lucrativos e/ou econômicos;
- 1.2. estar consoante com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- 1.3. possuir capacidade técnica e operacional em relação às obrigações a serem assumidas, quais sejam: instalações, recursos humanos, equipamentos, estrutura administrativa e financeira;
- 1.4. oferecer 100% de gratuidade ao usuário do serviço conveniado;
- 1.5. estar regularmente constituída há pelo menos 03 (três) anos.
- 1.6. não estar inscrita no CADIN municipal²¹, conforme Lei 14.094/05;
- 1.7. não possuir servidores públicos municipais nos quadros de dirigentes;
- 1.8. não estar em mora, inclusive com relação à prestação de contas, inadimplente com outro convênio ou em situação de irregularidade para com o Município.

Os convênios, ainda segundo a Portaria, têm validade de 30 meses, podendo ser prorrogados pelo mesmo período mediante termo de aditamento “precedido de parecer conclusivo de técnicos da Diretoria Regional de Educação quanto à conveniência e interesse da continuidade dos serviços” e devem funcionar por um período mínimo de cinco dias por semana, totalizando a carga horária mínima de 10 horas diárias.

A portaria determina, ainda, uma série de aspectos qualitativos e quantitativos, como em relação ao quadro de recursos humanos, especificados a seguir:

²¹ CADIN Municipal = Cadastro Informativo Municipal.

Quadro 1 - Recursos Humanos de acordo com a Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009

QUADRO DE PESSOAL			
Função	Formação exigida	Quantidade	Observações
Diretor	Pedagogia	1	-
Coordenador pedagógico	Pedagogia	1	-
PDI/ADI	Habilitação em nível superior-pedagogia ou Normal Superior, admitida a formação mínima para o exercício do magistério em nível médio na Modalidade Normal (art. 62, LDB)	Conforme quadro I	-
Auxiliar de berçário	Ensino fundamental	-	Facultativo
Auxiliar de enfermagem	Ensino Médio e registro no COREN	1	Facultativo
Auxiliar administrativo	Ensino médio	1	Somente para equipamentos com mais de 100 crianças-facultativo
Auxiliar de limpeza	Ensino fundamental*	No mínimo 1 para cada 80 crianças	-
Cozinheira	Ensino fundamental*	1	-
Auxiliar de cozinha	Ensino fundamental*	No mínimo 1 para cada 80 crianças	-
PDI/ADI/volante	Habilitação em nível superior-pedagogia ou Normal Superior, admitida a formação mínima para o exercício do magistério em nível médio na Modalidade Normal (art. 62, LDB)	No mínimo 1 para cada 70 crianças	-
Auxiliar de sala (que poderá compor excepcionalmente o quadro de volante)	Constatada a carência de oferta de profissionais devidamente habilitados, a DRE poderá autorizar a contratação de um educador que comprovar matrícula/frequência nos cursos de Pós-graduação na área de educação	Em conformidade com o quadro II	Facultativo
Vigia/auxiliar de manutenção	-	Até 02	facultativo

*grau de escolaridade exigido para as novas contratações

Fonte: Portaria n. 3.969/2009 (PMSP/SME)

Quadro 2 - Módulo de professores (as) segundo Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009

Grupo	Idade	Nº de crianças	Professor de Educação Infantil
Berçário I	0 ano	07	1
Berçário II	1ano	09	1
Mini-grupo	2 anos	12	1
1º estágio	3 anos	No mínimo 18	1
2º estágio	4 anos	No mínimo 20	1
3º estágio	5 anos	No mínimo 25	1

Fonte: Portaria n. 3.969/2009 (PMSP/SME)

Quadro 3 - Módulo de auxiliar de sala segundo Portaria de Convênio, PMSP/SME, 2009

Nº de professores de Educação Infantil	Nº de auxiliares de sala
1 a 10	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
41 em diante	5

Fonte: Portaria n. 3.969/2009 (SME/PMSP)

Em consonância com o documento orientador do MEC / SEB (2009-b), que prevê que a ação do poder público não se limite apenas ao repasse de recursos e sim abranja, concomitantemente, permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica, a portaria do município regula e determina os instrumentos e agentes responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização das unidades, conforme explicitado a seguir:

A ação supervisora é da responsabilidade da Diretoria Regional de Educação, por intermédio do Supervisor Escolar e pelos diversos técnicos dos setores competentes. O acompanhamento e fiscalização dar-se-ão por meio de orientações às equipes dos CEI / Creches, da verificação da documentação pertinente, das visitas de supervisão, com a constatação “in loco” da execução dos serviços em relação à regularidade de funcionamento e qualidade do atendimento, ocasiões em que são emitidos relatórios circunstanciados do observado.

O relatório de observação e registro (ver modelo em anexo 1) das visitas mensais de supervisão na unidade, no decorrer do ano, deverão contemplar os seguintes aspectos:

- contagem física das crianças em comparação com o diário de classe, devidamente preenchido com a frequência dos alunos, as atividades realizadas, bem como o abono das faltas;
- pedagógicos previstos no Projeto Pedagógico;
- técnico-administrativos contidos no Plano de Trabalho;
- físicos e materiais, de acordo com as orientações dos Padrões Básicos de Infraestrutura – Caracterização dos Ambientes;

Ainda, segundo o documento, as DREs, por meio do Supervisor Escolar e dos setores competentes, deverão:

- emitir parecer técnico conclusivo para a celebração/aditamento do convênio [...];
- verificar as condições de funcionamento do imóvel quanto aos aspectos físicos e materiais, tendo como referência os [...] Padrões Básicos de Infraestrutura;
- subsidiar a entidade ou a Unidade Educacional na elaboração dos documentos necessários à solicitação de autorização de funcionamento do CEI/Creche, considerando as diretrizes da SME;
- orientar e acompanhar a formação dos profissionais [...];
- orientar, aprovar e acompanhar as ações e atualizações do calendário de atividades;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas das unidades educacionais, assim como colaborar na elaboração de critérios de avaliação do sucesso das mesmas;
- acompanhar o processo de avaliação do serviço conveniado, considerando as metas indicadas no plano de trabalho;
- emitir, para fins de prorrogação, parecer técnico de avaliação do convênio, até 60 dias antes do término do mesmo [...].

Em relação às ações de formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da equipe da Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-EI), desenvolve cursos e oficinas. No entanto, eles são dirigidos especificamente aos profissionais da rede direta, sendo que as creches / CEIs conveniados participam apenas de algumas ações pontuais, que variam de diretoria para diretoria, podendo inclusive, não ocorrer em algumas DREs. No site da SME e das diretorias dos CEIs pesquisados, não encontramos nenhuma informação sobre as ações de formação continuada que visassem os profissionais da rede conveniada, nem obtivemos nenhuma resposta aos e-mails enviados, o que nos leva a inferir que a formação desses profissionais depende quase e, em muitos casos, exclusivamente das próprias entidades conveniadas. Entretanto, existem publicações elaboradas pela DOT-EI do município que visam nortear o trabalho dos profissionais da educação infantil como um todo, contribuindo para sua formação continuada. Trata-se dos seguintes documentos:

- *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo* (PMSP/SME/DOT-EI, 2006a) - Este documento tem por objetivo orientar as Políticas Públicas para educação infantil da cidade de São Paulo, tendo como eixo norteador o Educar / Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, “visando contribuir com um currículo que

propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico”.

- *São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras - fase 1* (PMSP/SME/DOT-EI, 2006b)- Este material foi organizado visando colaborar com o programa *São Paulo é uma escola*²² através de subsídios para o planejamento de situações agradáveis, estimulantes, espontâneas e criativas do brincar infantil.
- *A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil* (PMSP/SME/DOT-EI, 2007a)- Esta publicação é destinada especialmente aos coordenadores pedagógicos que atuam nos CEIs e EMEIs da rede municipal. “Traz como temática básica a organização do tempo e do espaço nas UEs e pretende recuperar o sentido da socialização no desenvolvimento da criança, particularmente pela apropriação por ela de diferentes linguagens presentes na cultura”.
- *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil* (PMSP/SME/DOT-EI, 2007b)- Este documento tem por objetivo intensificar a articulação entre as propostas de trabalho na Educação Infantil da cidade, através da garantia de alguns pontos comuns, visando assim estabelecer uma política municipal em consonância com a política nacional de assegurar uma educação infantil de qualidade.

A distribuição dos documentos citados acima para toda a rede municipal, seja ela direta, indireta ou conveniada, tem por objetivo, segundo os próprios documentos afirmam, contribuir, além da formação continuada, com subsídios para a elaboração dos projetos pedagógicos das unidades educacionais paulistas.

O projeto Pedagógico é compreendido, segundo a portaria de convênio n. 3.969 / 2009, como “elemento norteador de toda a ação educativa no CEI / Creche” e por isso mesmo “deve ser definido a partir das características da realidade local e tendo em vista as necessidades e expectativas da comunidade atendida”, que também deve participar de sua elaboração.

Com base nestas informações, investiguemos agora a entidade conveniada pesquisada, averiguando os pressupostos de qualidade estabelecidos por ela e verificando em que medida eles convergem ou conflitam com os critérios estabelecidos pelo município.

²² Programa que desenvolve atividades culturais, de lazer e de recreação, de segunda a sexta-feira e nos fins de semana, antes e depois do horário da escola.

2.4 Dos critérios de qualidade estabelecidos pela entidade

Antes de iniciarmos uma caracterização geral da entidade cuja aplicação da autoavaliação será alvo de análise no capítulo quatro, faz-se necessário esclarecer que a opção por esta associação, em detrimento de tantas existentes no município pesquisado, deu-se, sobretudo, pelo contato anterior da pesquisadora com a entidade, conforme já relatado na apresentação, o que possibilitou o livre acesso às unidades e a seus documentos. Outro fator determinante foi o fato da entidade, desde o início, ter demonstrado interesse e abertura para a aplicação da autoavaliação proposta nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, condição essa essencial para uma autoavaliação que, como o próprio documento adverte, não pode ser imposta.

Dito isso, ainda é necessário explicitar que optamos, metodologicamente, por subtrair os elementos que possam identificar tanto a entidade como seus CEIs, seja na parte da caracterização da entidade e das unidades, na descrição da pesquisa ou na análise dos dados, preservando, assim, os participantes das autoavaliações. Para tal, não citaremos o nome da entidade e designaremos seus Centros de Educação Infantil apenas por CEI A, B, C e D. Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa obedeceu aos “Critérios éticos para elaboração de um projeto de pesquisa”, fixados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (instituído em 2007), respeitando os seguintes princípios e critérios disciplinados pelos textos normativos do Brasil, a saber: autonomia, beneficência, não-maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade.

Feitos esses esclarecimentos, lancemos um olhar para o histórico da Associação buscando apreender o que ela entende por educação de qualidade.

A entidade conveniada em questão é uma associação civil sem fins lucrativos, que foi fundada em 1942, no contexto da II Guerra Mundial, por um grupo de ex-alunas de um colégio católico feminino situado na cidade de São Paulo e tinha por objetivo a distribuição de alimentos, remédios e roupas às famílias refugiadas.

Em seus quase 70 anos de existência, a entidade foi ampliando e diversificando suas atividades, através da criação de programas gratuitos voltados a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em 18 locais da cidade de São Paulo. Atualmente, a instituição conta

com 260 funcionários²³ espalhados em seus seis²⁴ Centros de Educação Infantil (CEIs) e demais serviços²⁵.

Os CEIs da entidade atendem atualmente cerca de 1065 crianças na faixa etária de zero a cinco anos em período integral (7h às 17h) e são mantidos através de convênios²⁶ com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e de parceiros institucionais e empresariais. Cinco CEIs da entidade pertencem à rede conveniada particular e um à rede indireta.

Diante das mudanças introduzidas pela legislação desde a Constituição de 1988, passando pela LDB e a criação do FUNDEF (ambos em 1996) e culminando na elaboração do PNE e na transição das creches para a educação em 2001, a entidade compreendeu que seria necessário dar início, juntamente com as adequações legais necessárias, a um trabalho de reflexão e revisão do trabalho desenvolvido nas creches, especialmente em relação às formas de organização das rotinas e das atividades propiciadas às crianças (MACHADO, 2009). Assim, a principal bandeira a ser assumida e defendida pela entidade passou a ser a integração do cuidar/educar, através de “uma concepção de atendimento que toma suas crianças como foco principal das ações e decisões” (MACHADO, 2009, p.20).

Assim, “com o intuito de atualizar e alinhar o trabalho desenvolvido às demandas recentes” (MACHADO e RIBEIRO, 2009), desde 2001 a entidade firmou uma parceria com um Instituto de pesquisa e assessoria em educação infantil, responsável pela elaboração, implementação e acompanhamento de um projeto de pesquisa e intervenção, cujo objetivo maior é “definir e realizar intervenções, garantir a apropriação de conhecimentos e a promoção da produção cultural de crianças de 0 a 6 anos”, através de um programa “que busca a excelência no atendimento oferecido”. Após um diagnóstico preliminar, três eixos de ações foram definidos, inicialmente, a saber: elaboração do projeto pedagógico e educacional da entidade, adequação dos espaços e dos materiais utilizados por crianças e adultos e formação e atualização dos profissionais envolvidos.

²³ Além dos 260 funcionários a entidade conta com uma Diretoria Executiva, composta por: 1 presidente, 6 vice-presidentes, 2 tesoureas, 2 secretárias, 1 superintendente; um Conselho Deliberativo Efetivo, composto por 9 membros; um Conselho Deliberativo Eleito, com 21 membros e um Conselho Consultivo com 130 membros. Todos sem remuneração.

²⁴ Até 2007, era composto por oito CEIs, conforme explicitado mais adiante.

²⁵ A entidade também mantém: cinco Centros para crianças 6 a 15 anos, um Centro Profissionalizante de Panificação para jovens e adultos, um Centro Cultural para crianças, adolescentes e jovens, um lar/abrigo onde moram 56 idosos, um brechó e uma sede social/central administrativa.

²⁶ De 1967 a 2001 os convênios eram feitos com a Secretaria de Assistência Social (SAS), a partir de 2001 com a incorporação das creches aos sistemas de ensino os convênios passaram a ser assinados com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em relação à elaboração do projeto da entidade, “as ações se concentraram na definição da política de atendimento [...], a fim de estabelecer um padrão uniforme” (MACHADO, 2009) para todas as creches e, para tal, um esforço foi feito no sentido de recuperar o histórico do trabalho efetuado pela entidade e em cada um dos CEIs, a fim de se definir diretrizes de funcionamento e orientações pedagógicas, que resultaram na elaboração e distribuição dos seguintes documentos:

- *Cuidar/educar crianças pequenas nas creches da [...]:integrando políticas e práticas em educação infantil* (MACHADO, 2001).
- *Estrutura e funcionamento dos Centros de Educação Infantil [...]: diretrizes gerais* (Projeto Cuidar/Educar, 2002-a) e *Os Centros de Educação Infantil da Associação [...]* (Projeto Cuidar/Educar, 2002-b): Estes dois documentos marcam uma nova fase da entidade, onde ela passa a “explicitar suas políticas gerais de organização, funcionamento, matrícula, contratação de profissionais, dentre outras”. Os documentos tiveram por objetivo propiciar que a história da entidade fosse divulgada e apropriada por todos os seus CEIs, além de permitir que todos os CEIs ficassem conhecidos por todos, incentivando assim “um espírito de trabalho coletivo” (MACHADO, 2009, p.60). Os documentos foram revisados em 2009.
- *Regimento Interno dos Centros de Educação Infantil: documento orientador para as famílias* (Projeto Cuidar/Educar, 2003-a): Esse documento foi elaborado com o objetivo de aproximar os pais do trabalho desenvolvido pela entidade, por isso mesmo ele é distribuído aos pais das crianças matriculadas e/ou aos interessados antes da matrícula. O documento foi revisado em 2006.
- *Regimento Interno dos Centros de Educação Infantil: documento orientador para funcionários* (Projeto Cuidar/Educar, 2003-b): Esse documento foi elaborado visando esclarecer aos funcionários as normas e funcionamento da entidade, bem como as atribuições de cada profissional.

Além destes, os seguintes documentos também foram elaborados, visando servir de subsídios para a consolidação da proposta educacional da entidade. São eles:

- *A função de Coordenação Geral dos CEIs [...]* (Projeto Cuidar/Educar, 2005-a): Este documento foi criado com o intuito de sistematizar as atribuições da Coordenação

Geral dos CEIs da entidade, função essa tida como “crucial na implementação do projeto pedagógico e educacional”.

- *Roteiro para relatório de observação da Coordenadora Geral dos CEIs [...] (2005-b)*: Instrumento elaborado como consequência da “unificação das atividades de observação realizadas pela Coordenadora Geral dos CEIs [...] com as da profissional que acompanhava as atividades de adequação dos espaços e dos materiais de uso das crianças e adultos nas creches” e que visa subsidiar as visitas de acompanhamento e supervisão das creches (ver anexo 2).
- *Planilhas de acompanhamento dos CEIs (Projeto Cuidar/Educar, 2009)*: É o instrumento mais recente produzido pela equipe técnica do Instituto (ainda encontra-se em fase de testagem) e visa subsidiar e padronizar o trabalho de acompanhamento dos CEIs.

No que se refere à adequação dos espaços e materiais utilizados por crianças e adultos, uma série de ações foram desenvolvidas, dentre as quais destacamos:

levantamento das plantas dos CEIS e a elaboração de uma proposta de readequação dos espaços de cada CEI de modo a priorizar sua ocupação pelas crianças, prevendo-se, ainda, a ampliação ou realocação dos setores administrativos e de apoio, a fim de ampliar o atendimento de crianças e, também, de melhor atender às necessidades de trabalho e descanso dos profissionais a elaboração, criação, execução e instalação de uma linha de mobiliário especialmente desenvolvida para o CEI, a aquisição de brinquedos novos, estabelecimento de uma política de racionalização dos recursos para compra de equipamentos tais como aparelhos de som, fogões, colchonetes, cortinas black out para os locais de descanso das crianças, estabelecimento de uma política de racionalização na ocupação dos espaços pelos adultos, mantendo o que era necessário e desfazendo-se do que estava estragado ou era desnecessário, estabelecimento de uma política de racionalização na manutenção das edificações, necessidade constante, porém dependente das condições financeiras da (associação) que, como toda entidade filantrópica, sofre com a constante escassez de recursos.

As ações de atualização ou formação continuada vêm mudando consideravelmente o perfil dos profissionais dos CEIs da entidade, como podemos constatar através das ações realizadas no campo da formação regular, onde os profissionais, através de bolsas-auxílio e bolsas de estudo (em um curso de magistério criado especificamente para os profissionais da entidade), saíram “de um patamar no qual mais de 77% dos adultos em atuação nas creches não possuía a formação exigida, muitos sequer com o Ensino Fundamental completo”, no início do projeto em 2001, para na atualidade atingir um patamar onde 90% tem a formação

completa em nível médio Magistério ou superior”, em adequação aos novos preceitos legais (MACHADO e RIBEIRO, 2009).

Além disso, o projeto realiza programas de formação em serviço, através das *reuniões pedagógicas mensais* (com um dia inteiro de duração), *reuniões de módulo mensais*²⁷, *reuniões quinzenais de formação das coordenadoras pedagógicas e diretoras*, além dos *Seminários Técnicos* semestrais (no qual participam a presidente da Associação, a equipe técnica do Instituto, as diretoras e coordenadoras de todos os CEIs) e dos *Encontros (anuais) de Profissionais dos CEIs* (que reúne todos os profissionais de todas as creches durante um dia inteiro) onde, além da troca das experiências entre os CEIs, os profissionais têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos através das palestras com profissionais de reconhecida relevância e importância no âmbito da educação infantil. O projeto Cuidar/Educar instituiu, ainda, uma figura que desempenha um papel central em relação às questões de formação continuada: trata-se da Coordenadora Geral, que visita quinzenalmente cada unidade e é responsável pela orientação, acompanhamento e supervisão de todos os CEIs. Esta profissional, por sua vez, também recebe formação em reuniões semanais, mensais e/ou quinzenais (a depender da demanda) diretamente com a equipe do Instituto.

A entidade entende que a formação deve ser um processo contínuo e permanente, além de integrado ao dia a dia dos CEIs, por isso, através do Instituto, foi criado “uma biblioteca para os adultos em cada um dos CEIs, com títulos voltados à temática da Educação Infantil e da Educação em geral e, ainda, aos assuntos do mundo contemporâneo com a assinatura de jornal diário e revista semanal”. Além disso, desde 2007, a título experimental foi implementado o *Programa de Bolsa para a Formação Cultural de profissionais dos CEIs*, “cuja finalidade é ampliar o repertório cultural desses profissionais, promovendo a participação em espetáculos de teatro e dança, em concerto sinfônico, em visitas a museus e em passeios culturais pelo centro de São Paulo e na cidade de Santos” (MACHADO e RIBEIRO, 2009).

Nessa linha de ação, ainda poderíamos citar o estudo²⁸ que culminou em um processo de “reorganização pedagógica” através da reformulação da rotina, visando a redução do tempo de espera e o aumento do tempo de brincadeiras.

Todavia, a despeito dessas iniciativas, a própria entidade e o instituto constataram que a “formação dos profissionais continua a oferecer desafios, e precisa ser permanentemente

²⁷ São chamadas reuniões de módulo, as reuniões onde os profissionais são agrupados conforme o módulo que atuam, por exemplo: todas as profissionais do “módulo” berçário, do mini-grupo, etc.

²⁸ Ver mais em ALVES, V. M. R.; MACHADO, M. L. A. (2003).

alimentada e renovada” (MACHADO e RIBEIRO, 2009), a fim de atingir um atendimento de qualidade para crianças, familiares e profissionais contratados, sendo esse o desafio e a meta maior da entidade, segundo expresso em seus documentos orientadores.

Os eixos de atuação da entidade, por meio do Instituto, expressam uma visão “de que um patamar básico de qualidade pode ser identificado a partir de indicadores” (MACHADO, 2009, p.22). Indicadores tais como, projeto pedagógico estruturado, profissionais com formação específica, organização dos espaços e materiais, proporção adulto-criança, entre outros.

Esses indicadores, embora também sejam apontados nos documentos e portarias do município, são expressos e entendidos, em alguns casos, de maneira diferente pela entidade.

Podemos constatar tal fato a partir da análise de alguns indicadores como, por exemplo, a relação adulto criança. Neste quesito, a entidade, por ser conveniada com a SME/PMSP, deve obedecer aos parâmetros indicados pelo município, o que ela faz. No entanto, por considerar ser a proporção adulto-criança um fator chave na relação pedagógica e que influencia diretamente na qualidade do atendimento oferecido, nos estágios a entidade estipula como quantidade máxima de criança para um adulto, a quantidade que a prefeitura estipula como mínima, como podemos constatar pelo quadro a seguir:

Quadro 4 - Relação adulto-criança por faixa-etária/estágio

Estágio	Faixa Etária	Prefeitura	Entidade
1º	3 anos	Mínimo 18	Máximo 18
2º	4 anos	Mínimo 20	Máximo 20
3º	5 anos	Mínimo 25	Máximo 25

Fonte: Portaria 3.969/2009 (PMSP/ SME) e entidade (2009).

Um outro quesito em que há divergências entre o estabelecido na Portaria e o oferecido pela entidade é a formação exigida dos profissionais que atuam nos CEIs, como podemos constatar no Quadro 5:

Quadro 5 - Comparativo de Recursos Humanos: prefeitura X entidade conveniada pesquisada, 2009

FUNÇÃO	ENTIDADE		PMSP	
	Escolaridade mínima exigida	quantidade	Escolaridade mínima exigida	quantidade
Diretora	Nível superior: Pedagogia	01 para cada CEI	Nível superior: Pedagogia	01 para cada CEI
Coordenadora pedagógica	Nível superior: Pedagogia	01 para cada CEI	Nível superior: Pedagogia	01 para cada CEI
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	Nível médio modalidade Normal Nível superior: Pedagogia ou Normal Superior	De acordo com a faixa etária e a quantidade de crianças	Nível médio modalidade Normal Nível superior: Pedagogia ou Normal Superior	
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Volante	Nível médio modalidade Normal Nível superior: Pedagogia ou Normal superior	1 para cada 70 crianças	Nível médio modalidade Normal Nível superior: Pedagogia ou Normal superior	No mínimo 01 para cada 70 crianças
Auxiliar de Enfermagem	Nível médio – curso de Auxiliar de Enfermagem e registro no COREM	01 para cada CEI - facultativo	Ensino Médio e registro no COREN	01-facultativo
Cozinheira	Nível Médio*	01 para cada CEI	Ensino fundamental**	01
Auxiliar de Cozinha	Nível Médio*	01 para cada 80 crianças	Ensino fundamental**	No mínimo 1 para cada 80
Auxiliar de limpeza	Nível Médio*	1 para cada 80 crianças	Ensino fundamental**	No mínimo 1 para cada 80

* admitido o nível Fundamental apenas para profissionais contratados no período anterior a 2001.

**grau de escolaridade exigido para as novas contratações

Através do quadro acima, é possível visualizarmos que a entidade estabelece uma exigência maior que a prefeitura em relação ao grau de escolaridade dos profissionais da cozinha e da limpeza, sendo que a primeira estabelece o ensino médio e a segunda o ensino fundamental. Isto só é possível na entidade devido ao seu programa de bolsas auxílio, que incentiva os profissionais que atuam em todos os segmentos da creche a darem continuidade a seus estudos. Todavia, também podemos constatar, pelo quadro, que a entidade não possui Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI) em seu quadro de funcionários e sim Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). Tal fato ocorre em virtude da entidade (assim como a grande maioria das conveniadas do município), não ter a autorização obrigatória expedida pela SME, que a “credencia junto ao poder público a ofertar a primeira etapa da educação infantil” (MEC/SEB, 2009-b, p.19). A própria portaria de convênios da SME, porém, já admite esta possibilidade, ao definir no quadro de pessoal a função de PDI/ADI.

Em relação ao Projeto Pedagógico (PP), cada unidade o elabora a partir dos princípios e diretrizes definidos coletivamente nos documentos da entidade e das diretrizes da SME, com base no diagnóstico de sua realidade.

Os projetos analisados dos quatro CEIs chamam a atenção, sobretudo, no item denominado “conteúdos e estratégias”, onde algumas creches apresentam os conteúdos organizados segundo os eixos²⁹ do RCNEI (MEC, 1998-a). Fato esse não orientado pela entidade (nem pelo Instituto apoiador), que em suas diretrizes dá ênfase ao brincar e à brincadeira infantil como eixo curricular principal. Outro aspecto relevante para nossa pesquisa e apontado no PP de todas as creches, foi a ênfase dada ao item “proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade”, onde os CEIs foram unânimes em reconhecer e estabelecer ações de articulação entre família e CEI, tais como: realização de reuniões de pais quatro vezes ao ano, confraternizações, atividades culturais e atendimento individualizado, quando necessário.

Os CEIs, em consonância com a portaria 3.969/2009 (reguladora dos convênios do município), que prevê em seu artigo IV que “as entidades conveniadas deverão garantir a participação de seus funcionários e dos usuários na avaliação dos serviços prestados pelo convênio, bem como o acesso às informações relativas ao desenvolvimento das atividades que lhes são afetas”, já tem instituído em seus planejamentos anuais, momentos de avaliação, que se dão através da aplicação de questionários para pais e funcionários.

Se as diferenças apontadas até aqui não foram motivo de conflitos entre as partes, o mesmo não se pode dizer em relação à faixa etária de atendimento e os critérios de matrícula. Isto porque a entidade, segundo seu estatuto, tem o compromisso de atender em seus CEIs, em período integral, as crianças de 0 a 6 anos de idade, provenientes das camadas menos favorecidas da população paulistana (MACHADO, 2009, p.69); no entanto, “a política de conveniamento de creches da SME vem gradativamente forçando”, não só a entidade em questão e sim “todas as entidades conveniadas, a atender em creches apenas a faixa etária de 0 a 3 anos”, devendo as crianças acima dos 4 anos ser encaminhadas para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que, por sua vez, funcionam em período parcial e são formadas por turmas com 35 crianças cada, funcionando, em muitos casos, com até três turnos (MACHADO, 2009).

²⁹ Os eixos apresentados pelos RCNEI são: linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, música e movimento,

Essas distintas concepções de atendimento geraram um grande desgaste nas relações entre CEIs e DREs no ano de 2007, que levaram a diretoria da entidade, neste mesmo ano, a optar pela rescisão do contrato, com a conseqüente devolução de duas creches que administrava à prefeitura, pois avaliou que “as exigências da PMSP e remuneração financeira advindas não são suficientes para garantir a sustentação de projeto pedagógico e educacional” da entidade (MACHADO, 2009, p.82).

Para a entidade e o instituto “preencher 200 vagas em uma única creche, para crianças até apenas os 3 anos, significa realizar um atendimento muito aquém do padrão de qualidade que se deseja para essas crianças” (MACHADO, 2009, p.74-75). No entanto, essa ação se justifica para a SME/PMSP diante do elevado número de demanda não atendida nessa faixa etária.

No que se refere ao cadastro da demanda e à efetivação das matrículas, a entidade participa desde 2006 (ano de criação) do sistema informatizado denominado Escola *On Line* (EOL)³⁰. Esse sistema abrange os dados das unidades educacionais das redes direta, indireta e conveniada, bem como os dados relativos aos alunos, turmas, matrículas, aproveitamento escolar e cadastro de demanda. O cadastramento, conforme explicitado no artigo 4º do decreto de 2006, consiste:

no regime informatizado dos dados dos pleiteantes à matrícula e de todos os matriculados, procedido por todas as unidades educacionais, ou seja, pelas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI's, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF's, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM's, Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE's, Centros de Educação Infantil - CEI's e Creches Conveniadas

A entidade, mesmo seguindo o estabelecido legalmente e reconhecendo o atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos em creches como um direito constitucional de todas as crianças, defende que ela possa oferecer atendimento de acordo com os critérios estabelecidos em seu estatuto e especificados a seguir:

- a) faixa etária condizente com a vaga aberta;
- b) renda familiar inferior a 4 salários mínimos oficiais;
- c) irmã ou irmão já freqüentando o CEI;

³⁰ Decreto nº 47.155, de 30 de março de 2006.

- d) moradia ou local de trabalho do pai, mãe ou responsável próximo ao CEI;
- e) encaminhamento através do Juizado de Menores ou órgãos afins;
- f) proveniência familiar de risco: maus tratos, violência ou drogas;
- g) quantidade de meninos e meninas no agrupamento em questão.

Esses dois temas, faixa etária e critérios de atendimento, têm sido os principais motivos de discordância e conflitos entre a entidade e a SME.

Para que os profissionais das creches da entidade se apropriem e se posicionem em questões que dizem respeito à configuração da educação infantil, como as citadas anteriormente, é que a entidade incentiva e propicia que seus funcionários participem de espaços de formação e militância, como congressos de educação infantil, reuniões do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e reuniões do Fórum de Educação das Entidades Conveniadas (FEI).

Após verificarmos os critérios de qualidade estabelecidos pela entidade pesquisada e constataremos em que medida eles têm na política municipal um respaldo ou um elemento dificultador de suas práticas, lancemos um olhar às unidades, buscando apreender seu entorno e a população atendida, de fato, por elas.

2.5 Qualidade: de quem para quem?

Os Centros de Educação Infantil da entidade e a população atendida

Os quatro CEIs indicados pela Associação para a aplicação da autoavaliação atendem, juntos, um total de 684 crianças de zero a quatro anos e 11 meses e possuem 110 funcionários. Os anos de fundação são variados, sendo que entre o CEI mais antigo e o mais novo há 56 anos de diferença.

A distribuição das turmas não se dá de forma idêntica entre as unidades, ocorrendo variações entre o número de matrículas de cada segmento atendido. A maior concentração de matrículas, no geral, se dá na faixa etária de 3 anos (1º estágio), com um total de 170 matriculados, e a menor no berçário I (0 a 11 meses), com 92 crianças matriculadas no total. O CEI que apresenta o maior número de atendimentos possui 200 matrículas e o que possui menor, 110.

Os CEIs localizam-se em diferentes bairros de São Paulo, sendo que dois situam-se na zona oeste, um na zona norte e o outro no centro. Eles diferem, ainda, quanto ao entorno, conforme explicitado a seguir.

Um deles faz parte de um Centro de Convivência Integrado (CCI) da mesma entidade, que é composto por uma série de construções vizinhas na qual fazem parte, além da creche, um centro de jovens e um lar de idosos. O bairro tem um perfil predominantemente residencial, mas que progressivamente vem sendo alterado, principalmente desde 2007, com a inauguração de um *shopping center* localizado próximo à creche. O público atendido é bastante diversificado, constituído por filhos de profissionais de diferentes áreas e de uma pequena parcela de desempregados, conforme consta no projeto pedagógico da unidade (2009). A instituição integra a rede conveniada da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo desde a sua fundação.

Já o outro CEI, localiza-se em um bairro predominantemente fabril e de serviços, e é, segundo Kishimoto (1988), uma das instituições de atendimento às crianças pequenas mais antigas da cidade de São Paulo. A unidade foi fundada com o objetivo de atender os filhos dos operários de seu fundador, passando tempos depois a também atender filhos de operários moradores do bairro e vizinhanças. Atualmente a creche atende filhos (as) de trabalhadores da região e um grande número de imigrantes bolivianos. O CEI passou a ser administrado pela entidade pesquisada quando já integrava a rede conveniada da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A outra unidade pesquisada localiza-se em um bairro de classe média e foi inaugurado em construção feita especialmente para abrigar a creche, em terreno doado. Desde sua fundação ele integra a rede conveniada da SME/PMSP. Segundo o projeto pedagógico da unidade (2009), o bairro conta com boa infra-estrutura de transportes coletivo e demais serviços. No entanto, ressalta que a região também conta com loteamentos ocupados por famílias e cortiços, público esse atendido pela unidade educacional, sendo em sua maioria crianças provenientes de famílias chefiadas por mulheres jovens e, em sua maioria, desempregadas.

Finalmente, o outro CEI pesquisado foi inaugurado em um espaço que até então abrigava um lar de idosos, sendo necessária a realização de reforma para poder abrigar a creche. Situa-se próximo à segunda maior favela da cidade de São Paulo, limítrofe com uma das áreas mais nobres da capital paulista. O público atendido pelo CEI é, em sua quase totalidade, segundo o Projeto Pedagógico da unidade (2009), formado pelos moradores da favela, na qual vivem cerca de 80.000 pessoas nos 17.739 domicílios, em uma área

equivalente a 97 campos de futebol, o que gera uma elevada densidade populacional, sendo de 1 000 habitantes por hectare na favela, contra 30 habitantes por hectare do bairro vizinho. Esses elevados números levam a precárias condições de abastecimento, sendo que apenas uma em cada cinco residências é abastecida de rede de esgoto (ALBERT EINSTEIN, 2010).

O projeto pedagógico da unidade aponta que a maioria dos pais que usufruem do serviço do equipamento educacional encontram-se desempregados, sendo que os demais trabalham como pedreiro, pintor, porteiro, garçom, babá e empregada doméstica, no bairro “nobre” vizinho, sendo que a média salarial é de um salário mínimo.

Com base nos dados expostos neste capítulo, pudemos mergulhar no universo pesquisado, extraindo elementos que nos possibilitam compreender os CEIs pesquisados em relação tanto à política pública estabelecida pelo município, como em relação à política definida e defendida pela entidade mantenedora, situando-os frente ao difícil desafio de articular orientações, às vezes distintas, entre entidade e prefeitura municipal.

Identificado o contexto no qual os CEIs participantes da autoavaliação situam-se e atuam, busquemos melhor compreender o instrumento utilizado para aferição da qualidade das instituições, bem como o processo de preparação e de sua aplicação.

Figura 1 – Vista do Entorno de um dos CEIs participantes da autoavaliação.



Fonte: Outro Lado da Notícia, 2010.

Figura 2 – Vista, a partir da janela do CEI, da 2ª maior favela da cidade de São Paulo.



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

3 A AUTOAVALIAÇÃO

3.1 O documento: Antecedentes

Em 2004, a organização não governamental Ação Educativa³¹, sob incentivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do MEC, além da participação de inúmeras instituições de todo o país, publicou os Indicadores da Qualidade na Educação (INDIQUE), “instrumento de avaliação que visa o envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade da educação” (GUSMÃO e RIBEIRO, s/d, p.5). Após a constatação de estudos³² que apontaram para o potencial do instrumento de gerar, de fato, processos de melhoria na qualidade da educação dos espaços públicos de ensino fundamental e médio, o MEC, através da Secretaria da Educação Básica / SEB, desafia pesquisadores e profissionais da área de educação infantil e convoca uma série de entidades parceiras a se juntarem a ele, no esforço de elaborar um instrumento com a mesma finalidade, só que voltado para as instituições de Educação Infantil. Assim, em 2007, nasciam as primeiras discussões que posteriormente dariam origem aos Indicadores da Qualidade na Educação infantil³³ (IQEI).

3.2 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Os IQEI se caracterizam por serem “um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (MEC, 2009-a, p.7).

Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da

³¹ Organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos da criança e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A organização está inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, além de cadastrada como organização de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³² Ver: Projeto Indicadores da Qualidade na Educação- Balanço de resultados.

³³ Disponível em www.mec.gov.br, www.acaoeducativa.org.br, www.fundacaoorsa.org.br, www.unicef.org.br, www.undime.org.br, www.mec.gov.br, www.acaoeducativa.org.br, www.fundacaoorsa.org.br, www.unicef.org.br, www.undime.org.br.

Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF e de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento.

Uma primeira versão do instrumento foi elaborada após um ano de discussões entre um Grupo Técnico (ANEXO 3), formado por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Essa versão foi discutida e alterada em 8 seminários regionais, que aconteceram em Belém / PA, Florianópolis / SC, Rio de Janeiro / RJ, Salvador / BA, Campo Grande / MS e São Paulo / SP e contaram com a participação de aproximadamente 600 pessoas. Após a incorporação das sugestões advindas dos seminários, o documento foi pré-testado em 22 instituições de educação infantil, públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares, de nove unidades federadas do Brasil: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (MEC, 2009-a).

Após novas alterações, fruto das reflexões com base nos dados coletados nos pré-testes, em janeiro de 2009 o documento é publicado com uma tiragem de 10.000 exemplares. No mesmo ano, ainda, uma tiragem bem superior, de 310.000 exemplares, é feita para que o documento seja distribuído entre as instituições de Educação Infantil de todo o Brasil.

Embora, a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento (AÇÃO EDUCATIVA, 2010).

3.2.1 Estrutura do documento

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil é estruturado em três partes, além de conter uma apresentação inicial, na qual faz uma síntese sobre seu processo de elaboração.

Na primeira parte, intitulada “A qualidade na educação infantil”, o documento apresenta questões pertinentes à discussão sobre a qualidade, discutindo sobre seu caráter polissêmico e apresentando as bases na qual o instrumento se fundamentou para subsidiar a autoavaliação, como legislação educacional brasileira, direitos humanos fundamentais, reconhecimento e valorização das diferenças, valores sociais mais amplos (como respeito ao meio ambiente, relações humanas mais solidárias...), conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil, a cultura da infância, “as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil” (MEC,

2009-a, p.12). A definição do que vem a ser indicadores, o objetivo do documento e o público alvo também são contemplados nesta parte. Em seguida, sob o título “Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, são explicitadas questões metodológicas sobre como conduzir a avaliação e os materiais necessários para sua realização, com explicações sobre a atribuição das cores, a forma de organização dos grupos de trabalho e a realização da plenária. Da mesma forma que o documento anterior, a proposta de avaliação indica três cores para simbolizar os três conceitos: bom, médio e ruim. É oferecido, também, um quadro com estimativa do tempo necessário para a avaliação e a elaboração do plano de ação, além de um modelo do plano de ação.

Finalmente, na última parte, “Dimensões e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, é disponibilizado um encarte dos indicadores, objetivando auxiliar a produção do quadro-síntese, bem como a divulgação dos resultados para a equipe e comunidade. Em seguida, os indicadores são apresentados através de uma subdivisão em sete dimensões que expressam diferentes aspectos da qualidade. Cada dimensão é composta por um texto introdutório, indicadores e questões norteadoras. Ao final do documento, é possível, ainda, ter acesso a um conjunto de esclarecimentos legais, bem como indicações de documentos e textos de órgãos oficiais que podem fomentar a discussão e aprofundar o debate sobre a questão da qualidade nas instituições de educação infantil.

3.2.2 Metodologia

Um dos pilares no qual se fundamenta todo o documento é o princípio da participação, que se traduz no método participativo, viabilizado pela autoavaliação.

A partir de reflexões que se iniciaram na elaboração do Indique, onde se procurou entender porque os indicadores que descrevem fenômenos macro não são apropriados pelos atores locais, se cogitou, entre outros fatores, que “pesquisadores e tecnocratas não observam e não interrogam a realidade escolar da mesma perspectiva que as pessoas que a vivem no cotidiano” (RIBEIRO, RIBEIRO e GUSMÃO, 2005, p.231). Esse fato, aliado à complexidade de não se ter um conceito único de qualidade, somado ao reconhecimento da legitimidade dos pontos de vista dos agentes escolares e das comunidades e de “sua capacidade de refletir e de seu direito de participar das decisões” levam a uma necessária busca por “métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes” (p.223).

Nessa busca, a autoavaliação, por meio de um “processo participativo e aberto a toda comunidade” (MEC, 2009-a), surge não como uma forma única de avaliar a qualidade, mas como uma iniciativa que:

[...] pretende oferecer um instrumento complementar, mais diretamente referido à perspectiva das comunidades escolares e mais eficaz como incentivo e suporte ao seu engajamento em ações coletivas que visem à melhoria da qualidade da educação (RIBEIRO, RIBEIRO e GUSMÃO, 2005, p. 234).

O documento parte, portanto, da premissa de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de educação infantil pode engendrar um potencial transformador, desde que este processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares ...

Nesse sentido, a autoavaliação “possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (MEC, 2009-a, p.12)

O documento se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições. No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação.

Os IQEI adotam uma concepção ampla de qualidade, que se traduz em suas sete dimensões, a saber:

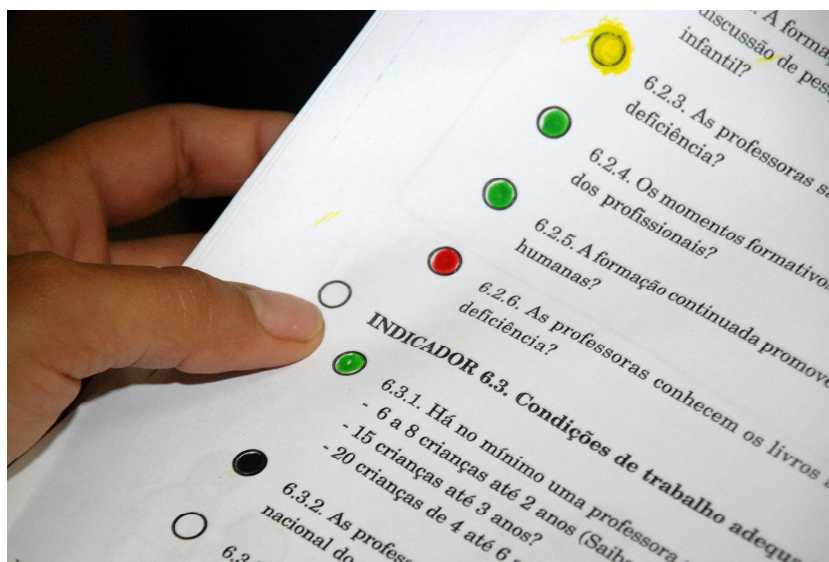
1. Planejamento institucional,
2. Multiplicidade de experiências e linguagens,
3. Interações,
4. Promoção da saúde,
5. Espaços, materiais e mobiliários,
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator (definidos previamente), sendo que o primeiro deverá se

responsabilizar por cuidar do tempo, mediar conflitos, buscar consensos e/ou identificar opiniões antagônicas. Já o segundo, tem como tarefa tomar nota, elaborar o quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores. As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo, se boa, deve atribuir a cor verde, se média amarela e, se ruim, vermelha. No entanto, os indicadores só devem ser definidos após o grupo responder, também através da atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

Figura 3 - Criação do indicador preto



Fonte: A autora, 2009.

A atribuição de cores às perguntas auxilia os grupos a refletirem e decidirem sobre qual cor melhor sinaliza cada indicador. Após finalizarem as discussões no pequeno grupo, todos se reúnem para a realização da plenária, que consiste na exposição para todos os presentes, por meio do relator, dos resultados da discussão de cada grupo e apresentação do quadro-síntese (que deve ficar afixado em lugar visível para todos).

Uma nova etapa de discussões começa e os participantes podem validar ou alterar as cores dos indicadores trazidos pelos grupos e, caso não haja consenso, o documento sugere que a divergência de opinião seja expressa, seja pela mistura de cores ou pelo uso de uma cor diferente das três anteriormente propostas.

Após a apresentação de todos os grupos, tem-se um quadro geral, construído pelo

coletivo, da qualidade da instituição, onde é possível visualizar os pontos fracos e fortes da mesma. Sugere-se, então, que através de um debate se definam as prioridades de ação que deverão ser a base para a produção conjunta de um plano de ação da unidade.

Visando não tornar o debate exaustivo para os participantes, o documento recomenda que se agende outra data para a elaboração do plano de ação e atenta para o fato da autoavaliação não ser uma atividade pontual, mas sim processual e, para tanto, o acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação são fundamentais, bem como a reavaliação da autoavaliação a cada um ou dois anos (MEC, 2009-a).

3.3 Planejamento

Desde julho de 2009, quando foi confirmado que a entidade tinha por objetivo trabalhar a temática da avaliação em suas reuniões pedagógicas, demos início a uma série de conversações e negociações a fim de chegar a um denominador comum em relação aos interesses do Instituto, da entidade e meus, como pesquisadora de mestrado.

Em reunião realizada no dia 30 de setembro de 2009, na sede do Instituto apoiador da entidade, foi formalizada a proposta de aplicação dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil da entidade.

Nesta ocasião, foi distribuído um documento (APÊNDICE 1) que explicitava os objetivos da pesquisa para cada uma das partes envolvidas, bem como a metodologia a ser utilizada. Este documento, após aprovação unânime pela equipe técnica do Instituto, foi imediatamente encaminhando à presidência e coordenação geral dos CEIs da entidade. Após novas negociações entre todos os envolvidos, ficou acertado que a pesquisadora iria coordenar e acompanhar o processo de aplicação da autoavaliação proposta nos IQEI em 4 Centros de Educação Infantil da entidade.

Em reunião, ficou acordado, também, que a metodologia utilizada seria fiel à proposta do documento, com o único diferencial que a primeira aplicação da autoavaliação serviria como pré-teste visando uma reorganização da pesquisa, caso fosse necessário.

Demos início, então, aos preparativos da pesquisa e, para tal, foi elaborado e distribuído em Seminário Técnico realizado dia 28 de outubro de 2009, na sede do Instituto, a todas as pessoas presentes na reunião, incluindo diretoras e coordenadoras dos CEIs da entidade, um roteiro (APÊNDICE 2) para esclarecer e auxiliar os participantes da pesquisa

através de orientações sobre a organização do espaço, materiais e equipe. Nesta ocasião, também foi orientado que as diretoras e coordenadoras lessem os IQEI e levantassem possíveis dúvidas para serem discutidas na reunião de diretoras que seria realizada no dia três de novembro de 2009, em um dos CEIs da entidade e que contaria com a participação da pesquisadora. Também foi orientado que o documento circulasse entre todos os funcionários para que todos entrassem em contato com o material.

Iniciamos a reunião do dia três de novembro de 2009, em que as quatro diretoras estavam presentes, falando sobre o documento e os objetivos da presente pesquisa. Após o esclarecimento de algumas dúvidas, demos início a uma leitura coletiva do roteiro entregue anteriormente e fizemos os encaminhamentos necessários, dividindo tarefas e funções. A pesquisadora se responsabilizou por providenciar todo o material utilizado na pesquisa em número suficiente para todos os participantes. O material era composto pelos seguintes itens: os indicadores, o texto de apoio, as questões norteadoras e o termo de consentimento (APÊNDICE 3). Para uma melhor organização dos trabalhos, também foram enviados, com antecedência, a pauta (APÊNDICE 4) e um modelo de carta/convite (APÊNDICE 5) a ser distribuída aos pais. A montagem dos “kits” a serem distribuídos no dia da pesquisa, bem como a preparação da fala para a comunidade, ficaram sob responsabilidade da pesquisadora.

As diretoras e coordenadoras pedagógicas ficaram responsáveis pela organização e identificação dos espaços a serem utilizados no dia da pesquisa (sete espaços pequenos e um local grande para plenária), por providenciar materiais, tais como: lápis, canetinhas, cartolinas, fita crepe e os cartões coloridos a serem utilizados na plenária. Também caberia a elas a divulgação da pesquisa e a mobilização para que a comunidade do entorno participasse da autoavaliação. A escolha dos sete relatores e coordenadores também ficaria a cargo delas, apenas houve orientação sobre o perfil que estas funções demandariam.

Para garantir uma melhor apreensão do processo de aplicação dos IQEI, foi elaborado pela pesquisadora um roteiro de observação (APÊNDICE 6) que tinha por objetivo garantir uma observação focada em aspectos específicos, o que permitiria uma coleta de dados mais harmônica, evitando, assim, o excesso ou insuficiência de dados de um determinado CEI.

O processo preparatório da pesquisa também incluiu inúmeros contatos, por telefone e e-mails, com a coordenadora geral da entidade, bem como com as diretoras e coordenadoras das creches. Estas tiveram liberdade para contatar a pesquisadora em qualquer momento, para tirar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento.

A pesquisa contou com o apoio de uma fotógrafa e uma colaboradora que, com autorização da entidade, acompanharam o processo de aplicação dos IQEI em duas creches,

com o objetivo de auxiliar no registro do processo.

Um momento de suma importância na realização do presente estudo foi a aplicação do pré-teste, que teve como objetivo averiguar se a metodologia proposta nos IQEI se aplicava ao universo pesquisado. O quadro 6 sinaliza as mudanças ocorridas no planejamento das outras três creches, resultante das considerações feitas a partir do pré-teste no CEI A.

Quadro 6 - Mudanças no planejamento após o pré-teste

ANTES PRÉ-TESTE	APÓS PRÉ-TESTE
1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos
2. Discussão das dimensões nos grupos.	2. Discussão das dimensões nos grupos.
3. Plenária - encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	3. Plenária - encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.
4. Definição dos problemas prioritários na plenária.	4. Fechamento da discussão
5. Elaboração do plano de ação (se der tempo)	5. Meta-avaliação

Após a realização do pré-teste, as etapas quatro e cinco foram retiradas do planejamento e transferidas para outro dia, pois constatou-se a impossibilidade da realização das mesmas, devido as etapas um, dois e três terem ocupado praticamente o dia todo e deixado os participantes cansados. O documento já alertava que a etapa cinco seria mais rica se fosse realizada em outra data, orientando que o ideal seria ir até a etapa quatro; no entanto, no pré-teste diagnosticamos a necessidade de introduzir um fechamento da discussão, sem necessariamente definir os problemas prioritários e realizar uma meta-avaliação sobre o documento, visando ter mais elementos que subsidiassem nossa pesquisa.

3.4 Aplicação: Dados gerais

Os dados da autoavaliação foram coletados no período de novembro a dezembro de 2009 e os planos de ação foram elaborados no período de fevereiro a abril de 2010. Segue

abaixo, dados gerais sobre os participantes e o tempo utilizado em cada autoavaliação.

3.4.1 Participantes

Os dados referentes à participação dos pais e dos profissionais não serão apresentados na forma de quadros, visando a preservação das identidades de cada CEI.

De acordo com os dados registrados, constatamos que a participação dos pais na autoavaliação variou de unidade para unidade, sendo que em dois, eles foram minoria em relação aos funcionários (28% e 39,9% respectivamente), em outro eles superaram o número de funcionários (59%) e em um CEI, a quantidade de pais e funcionários presentes foi exatamente a mesma (50% e 50%). No entanto, ao examinarmos a média geral entre os participantes das quatro unidades conveniadas, verificamos que a participação de pais atingiu um número inferior a de funcionários, ficando em 39,9%.

Todavia, é importante esclarecer que um dos CEIs participantes da autoavaliação estava vivendo uma situação atípica, pois havia decidido encerrar suas atividades naquela região para retomá-las em outro lugar³⁴, sendo que os pais haviam sido informados desse fato no dia anterior à atividade e a pesquisadora tomou conhecimento no próprio dia da realização da autoavaliação. Por isso, se desconsiderarmos esse CEI na contagem da média geral, a participação dos pais sobe para 46%, mas continua menor em relação à participação dos funcionários (54%).

3.4.2 Tempo

Quadro 7 - Tempo total utilizado nas autoavaliações por CEI

CEI	A	B	C	D	Média
TEMPO TOTAL	6h	5h20	5h20	7h35	6h4min

Pelas informações do quadro 7 verificamos que, com exceção da creche B e C que utilizaram exatamente o mesmo tempo (5h20), as demais creches apresentaram variações no

³⁴ Até a conclusão deste trabalho, a entidade ainda não havia definido data ou local para reinício de suas atividades.

tempo gasto nas autoavaliações.

Quadro 8 - Tempo utilizado em cada uma das atividades da autoavaliação por CEI

ATIVIDADES	TEMPO PREVISTO	CEI			
		A	B	C	D
1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	entre 30 min e 1 hora	40min	1h	45min	50min
2. Discussão das dimensões nos grupos.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h10	2h	2h10min	3h45min
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	de 1 hora e meia a 2 horas	3h	2h10	2h10min	3h
4. Definição dos problemas prioritários na plenária.	de 30 min a 1 hora	10min	10min	15min	10min
5. Elaboração do plano de ação	(fazer em outro dia) - 3 a 4 horas	-	-	-	-
TOTAL	4h a 6h	6h	5h20	5h20	7h45

O quadro 8 nos permite visualizar em quais atividades houve maior divergência e/ou convergência no tempo utilizado pelos CEIs em relação ao tempo previsto no documento. Notamos, assim, que na primeira atividade todas as creches ficaram dentro do tempo previsto, já na segunda atividade, o CEI B utilizou o tempo máximo proposto no instrumento (2h) e os demais ultrapassaram esse tempo. No entanto, cabe ressaltar que o CEI D, que utilizou 3h45 para execução da tarefa proposta, teve uma metodologia diferente dos demais, uma vez que o número de participantes não era suficiente para formar sete grupos e foi preciso que alguns grupos discutissem mais de uma dimensão. Na atividade 3, todas as creches ultrapassaram o tempo máximo previsto pelo documento (2h), sendo que duas creches (A e D) utilizaram 3h e as outras duas (B e C) necessitaram apenas de 2h10 minutos. No geral, nenhuma creche utilizou somente o tempo mínimo previsto de 4h, sendo que uma delas (CEI D) ultrapassou o máximo (6h), utilizando 7h45 minutos.

3.5 Descrição da aplicação

A seguir, descreveremos o processo de aplicação da autoavaliação que ocorreu no

espaço físico de cada CEI, procurando manter uma uniformidade da narrativa embasada no roteiro de observação, que buscava captar a presença ou ausência de elementos considerados condicionantes e determinantes de um processo autoavaliativo. Esclarecemos ainda, que nos limitaremos a relatar o processo, para no capítulo seguinte realizarmos a análise da experiência autoavaliativa.

3.5.1 CEI A - “Eu posso participar?”: O acolhimento/participação da comunidade como elemento chave no processo autoavaliativo

A aplicação da autoavaliação no CEI A foi realizada em um sábado de extremo calor, teve a duração de um dia inteiro (ver quadro 9) e, do total de participantes, 28% eram pais e 72% funcionários.

A avaliação realizada no CEI A teve um diferencial das demais: ela foi planejada para servir de pré-teste, sendo um termômetro para o planejamento das outras três aplicações.

No dia da autoavaliação, havia cartazes e bexigas dando boas-vindas aos participantes, clima agradável com música ambiente, funcionários bem humorados e solícitos, que recebiam e agradeciam aos pais pela presença. O refeitório foi organizado para o oferecimento do café da manhã para pais e funcionários. A grande mesa de café, organizada de forma atraente e caprichada, chamou a atenção dos pais, chegando até a deixar uma mãe emocionada: “Nossa! Tudo isso só pra gente!”. Disse isso e abraçou a diretora agradecendo pelo carinho. Havia também dois cartazes no CEI, no entanto, eles foram feitos no dia da autoavaliação, por funcionários que chegaram mais cedo, bem como a numeração das salas, como pôde observar a pesquisadora que também chegou mais cedo. Previamente, como combinado, foram mandados os bilhetes aos pais e à supervisora da Diretoria de Educação. Os locais já estavam organizados com os seus respectivos materiais e os cartões também foram confeccionados com antecedência. Todos os grupos de discussão contavam com pelo menos um pai/mãe/familiar. Foi necessária a intervenção da pesquisadora para que os pais que compareceram à atividade com seus filhos não fossem orientados, pela coordenadora, a irem embora. As crianças presentes não interferiram na dinâmica da autoavaliação, permanecendo durante todo o tempo brincando pela creche.

Em enquete feita no início do dia, foi constatado que apenas metade dos funcionários já sabiam da existência e/ou tinham folheado o documento, contrariando, assim, a recomendação de fazer o documento circular previamente.

O clima de envolvimento e motivação no debate era geral, sendo que funcionários e pais que haviam avisado que precisariam sair na hora do almoço, acabaram ficando durante todo o dia. A plenária foi marcada por amplos debates, onde os pais tiveram papel fundamental, fazendo inúmeras intervenções. Praticamente não houve necessidade de intervenção da pesquisadora no sentido de fazer com que todos pudessem falar e também para que não levassem o debate para o lado pessoal; apenas a diretora fez algumas intervenções no sentido de "se explicar" ao grupo. Todos, de todos os segmentos, com exceção da coordenadora pedagógica que se pronunciou apenas em um momento, participaram expressando suas opiniões. Os debates eram baseados em fatos e experiências do dia a dia.

Ao final do dia, fizemos uma avaliação sobre o processo experienciado e a aprovação foi geral, sendo que todos destacaram a importância de terem um espaço para falar, expor suas opiniões, ao invés de somente escutar (como nas demais reuniões pedagógicas, segundo o grupo). Citaram, também, a importância de dar continuidade ao processo iniciado e repetir a experiência outras vezes. Já os pais eram os mais entusiasmados e surpresos: ""Nossa! nem acredito que participei de uma reunião tão importante como essa!"".

Quadro 9 - Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI A

ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO	TEMPO UTILIZADO
1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	entre 30 min e 1 hora	40min
2. Discussão das dimensões nos grupos.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h10min
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	de 1 hora e meia a 2 horas	3h
Definição dos problemas prioritários na plenária.	de 30 min a 1 hora	10min
Elaboração do plano de ação	(fazer em outro dia) 3 a 4 horas	-----
TOTAL	4h a 6h	6h

3.5.2 CEI B -“A culpa não é nossa!”: A difícil relação família x CEI

A aplicação da autoavaliação no CEI B foi realizada em um feriado, teve a duração de um dia inteiro (ver quadro 10) e, do total de participantes, 59% eram pais e 41% funcionários.

A aplicação da autoavaliação começou com uma hora de atraso, pois não havia pais presentes, sendo que uma funcionária passou nas casas dos pais que moravam próximo ao CEI, convidando-os a participarem, e, aos poucos, eles foram chegando (muitos no decorrer do processo, o que atrapalhava um pouco a dinâmica), até que enfim, o número de pais presentes (59%) ultrapassou o número de funcionários.

Todos os profissionais do CEI B já conheciam e tinham cópia do documento na íntegra, já que a coordenadora pedagógica havia trabalhado com ele nas reuniões de módulo. A escolha da dimensão que gostariam de discutir foi feita pelos próprios funcionários. No entanto, este trabalho prévio se mostrou um dificultador no dia da avaliação, uma vez que as orientações dadas não correspondiam à metodologia proposta pelo documento, o que acabou confundindo os participantes e criando, por parte de alguns, resistência em preencher os indicadores da forma original. Além disso, os cartazes com os indicadores, que deveriam ser feitos no decorrer do dia por todos, já haviam sido confeccionados antecipadamente.

Esses fatos fizeram com que a maior parte do tempo, que deveria ser usado no pequeno grupo para discussão, tivesse que ser utilizado para desfazer equívocos.

No dia da avaliação, havia um cartaz explicativo e um outro dando boas-vindas aos participantes. O clima era disperso na entrada. Os pais não eram acolhidos nem orientados, ficando muitas vezes esperando fora da creche. Uma mesa foi colocada no corredor para ser servido o café da manhã para pais e funcionários. Conforme o combinado, foram mandados os bilhetes aos pais e à supervisora da Diretoria de Educação. Os locais já estavam organizados e kits foram montados para serem distribuídos a todos. A diretora abriu a reunião dizendo que ela, como os demais, também não queria estar ali, por ser feriado. Em seguida, me apresentei e tentei amenizar a situação falando da importância de todos estarem ali naquele momento. Todos os grupos de discussão contavam com pais. Alguns levaram seus filhos (as), sendo que o barulho, choros e constantes chamados das crianças interferiram na dinâmica da autoavaliação. O barulho ocasionado por uma reforma no prédio também dispersou e prejudicou a discussão.

Houve pouco envolvimento e motivação no debate, principalmente no grande grupo. O desenrolar do debate na plenária, em muitos momentos, ficou comprometido pelas

constantes interferências da diretora, que tinha necessidade de comentar todas as questões ou a fala de todos, centralizando, assim, a discussão. A diretora exerceu grande influência sobre todo o grupo: pais, funcionários e coordenadora pedagógica.

Houve necessidade de intervenção da pesquisadora no sentido de fazer com que os participantes, principalmente os pais, se manifestassem, visto que eram apontados (pelos funcionários como um todo), como os grandes vilões da história: "você (os pais) só sabem cobrar, não colaboram!". Os pais, embora fossem maioria dos presentes, praticamente não se pronunciavam. O clima de antagonismo entre funcionários e família era grande e gerava mal-estar geral. A pesquisadora precisou intervir para que a opinião dos pais fosse considerada, já que muitas vezes o que eles falavam era ignorado a partir da lógica de que "eles não estavam lá no dia a dia, então não tinha como eles saberem o que acontece". Após inúmeras falas desse tipo, muitos pais desistiram de falar, se limitando apenas a assistir à reunião e, mesmo assim, ficaram até o final. O clima de desânimo e pressa de ir embora (dos funcionários) era grande, o que empobreceu e praticamente anulou o debate na plenária, quando, muitas vezes, os participantes votavam sem saber exatamente em quê, apenas com o objetivo de ir embora o quanto antes, como fica explícito na fala de um profissional: "se a gente concordar com tudo, acaba logo".

O dia seguiu lento e arrastado para todos (inclusive para a pesquisadora) e na 'avaliação' sobre o processo experienciado, a primeira a falar foi a diretora que disse ser o documento muito longo e cansativo, opinião essa que muitos concordaram, apenas ressaltaram que acharam importante, mas ele deveria ser aplicado em dois dias.

Quadro 10 - Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI B

ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO	TEMPO UTILIZADO
1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	entre 30 min e 1 hora	1h
2. Discussão das dimensões nos grupos.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h10
Definição dos problemas prioritários na plenária.	de 30 min a 1 hora	10min
Elaboração do plano de ação	(fazer em outro dia) - 3 a 4 horas	-----
TOTAL	4h a 6h	5h20min

3.5.3 CEI C - Quando as cores tomam formas ... e se transformam em palavras, sonhos, denúncias...

A aplicação da autoavaliação no CEI C, foi realizada em um sábado chuvoso, teve a duração de um dia inteiro (ver quadro 11) e, do total de participantes, 50% eram pais e 50% funcionários.

No dia da autoavaliação, havia alguns cartazes explicativos e outros dando boas-vindas aos participantes da autoavaliação, em clima agradável e receptivo com música ambiente. O refeitório foi organizado para o oferecimento do café da manhã para pais e funcionários. Conforme o combinado, foram mandados os bilhetes aos pais e à supervisora da Diretoria de Educação. Os locais já estavam organizados com os seus respectivos materiais. Todos os grupos de discussão contavam com pelo menos um pai / mãe. Alguns pais levaram seus filhos (as), em sua maioria bebês ainda de colo, cujos choros interferiram um pouco na dinâmica da autoavaliação. Algumas mães amamentaram a criança na própria plenária.

Em enquete feita no início do dia, foi constatado que quase todos os profissionais já sabiam da existência e/ou tinham folheado o documento.

Houve envolvimento e motivação no debate, tanto nos pequenos grupos como no grande. No entanto, o desenrolar do debate na plenária, em muitos momentos, ficou comprometido pelas constantes interferências da diretora, que tentava desencorajar pais e funcionários a apontarem aspectos a serem melhorados no CEI, o que seria na visão da diretora uma "ingratidão com a (entidade), com o Instituto, que poderiam não querer mais investir recursos na creche".

Houve necessidade de intervenção da pesquisadora no sentido de fazer com que os participantes se manifestassem, já que muitos se mostraram intimidados perante a diretora, que indagava, explícita ou implicitamente, o motivo de tal opinião. A pesquisadora observou diversas cenas em que a diretora cobrava explicação dos profissionais quando estes estavam sós.

A maioria das opiniões emitidas eram justificadas com base em fatos e experiências do dia a dia. Ao final do dia, fizemos uma "avaliação" sobre o processo experienciado e, contrariando os fatos ocorridos, a fala da maioria foi positiva, sendo destacada ainda a importância de terem um espaço para falar, expor suas opiniões, ao invés de somente escutar. Também citaram a importância de dar continuidade ao processo iniciado e repetir a experiência outras vezes. Mais uma vez, os pais se mostraram os mais animados com o processo: "Nossa! eu nunca pensei que através de uma bolinha eu pudesse me declarar, dizer

o que eu sinto...eu falo vermelho e aí todo mundo entende o que eu tô querendo dizer".

Quadro 11 - Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI C

ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO	TEMPO UTILIZADO
1.Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	entre 30 min e 1 hora	45min
2.Discussão das dimensões nos grupos.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h10min
3.Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	de 1 hora e meia a 2 horas	2h10min
Definição dos problemas prioritários na plenária.	de 30 min a 1 hora	15min
Elaboração do plano de ação	(fazer em outro dia) - 3 a 4 horas	-----
TOTAL	4h a 6h	5h20min

3.5.4 CEI D - “Hoje todo mundo pôde falar igual”: Uma experiência de diálogo horizontal

A aplicação da autoavaliação no CEI D, foi realizada, em um sábado, teve a duração de um dia inteiro (ver quadro 12), do total de participantes, 14% eram pais e 86% funcionários.

No dia da avaliação, havia cartazes explicativos e dando boas vindas aos participantes. Os cartazes indicativos das salas contavam com desenhos das crianças. Clima apreensivo e com muitos cochichos, já que no dia anterior os pais foram avisados sobre o fechamento da creche e também durante a semana onze funcionários foram demitidos. Foi oferecido café da manhã para pais e funcionários. Conforme o combinado, foram mandados os bilhetes aos pais e à supervisora da Diretoria de Educação. Somente quatro pais apareceram, pois seus filhos (as) não iriam mais frequentar aquela creche. Os locais já estavam organizados com os seus respectivos materiais. Foi necessária uma adaptação da proposta inicial, já que não havia participantes em quantidade suficiente para a formação de sete grupos, como o instrumento recomenda. Em conversa com a diretora e a coordenadora, optamos por manter a discussão de todas as dimensões, sendo que dois grupos discutiriam duas dimensões cada. Os pais foram

encaminhados para os grupos onde a temática dizia respeito diretamente às questões referentes às famílias. Não havia nenhuma criança no dia.

Em enquete feita no início do dia, foi constatado que todos os funcionários já tinham folheado e/ou lido o documento.

Houve envolvimento e motivação no debate, tanto nos pequenos grupos como no grande. Apesar do contexto desfavorável, a discussão ocorreu de forma tranquila e respeitosa.

No desenrolar do debate na plenária, o nível elevado das discussões se deu em grande parte pelas intervenções da diretora e coordenadora, que problematizavam questões e discursavam com grande propriedade sobre seu trabalho.

Um diferencial no debate, e ocorrido somente porque os participantes tiveram acesso ao documento com antecedência, foi o uso do "saiba mais" que trazia informações complementares visando um maior aprofundamento do debate. No entanto, a referência aos eventos e fatos do cotidiano predominou na fala da maioria. Ao final do dia, fizemos uma "avaliação" sobre o processo experienciado, a aprovação foi geral, tanto dos pais como dos funcionários: "...eu adorei! deveria ter sempre! a gente pode se expressar assim...a gente se sente à vontade pra dizer o que pensa" (mãe) ou ainda a fala de uma funcionária que, mesmo estando de aviso prévio, teve uma participação ativa e de extremo respeito durante todo o dia: "essa, pra mim, foi a melhor reunião pedagógica que já tivemos, pois pudemos apontar problemas sem ninguém levar nada para o lado pessoal, eu adorei!".

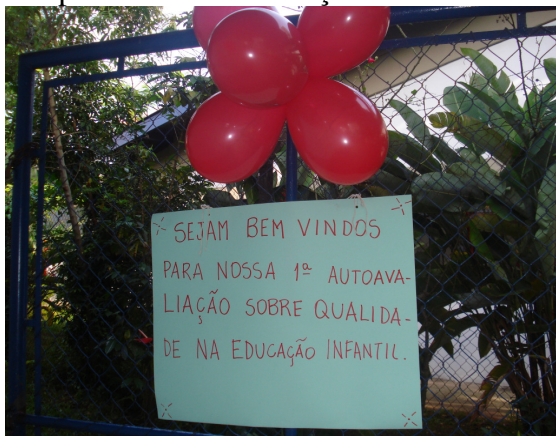
Quadro 12 - Tempo estimado X Tempo utilizado - CEI D

ATIVIDADE	TEMPO PREVISTO	TEMPO UTILIZADO
1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos	entre 30 min e 1 hora	50min
2. Discussão das dimensões nos grupos.	de 1 hora e meia a 2 horas	3h45
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.	de 1 hora e meia a 2 horas	3h
Definição dos problemas prioritários na plenária.	de 30 min a 1 hora	10min
Elaboração do plano de ação	(fazer em outro dia) - 3 a 4 horas	-----
TOTAL	4h a 6h	7h45min

3.6 Registro Iconográfico da autoavaliação

PREPARATIVOS

Figura 4 - Cartaz de boas-vindas aos participantes da autoavaliação



Fonte: A autora, 2009.

Figura 5 - Cartaz de boas-vindas com desenhos feito pelas crianças



Fonte: A autora, 2009.

Figura 6 - Cartazes explicativos



Fonte: A autora, 2009.

Figura 7 - Cartaz com identificação da sala com detalhe feito pelas crianças



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 8 - Cartaz-convite



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 9 - Cartaz identificando os componentes das dimensões



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

CAFÉ DA MANHÃ

Figura 10 - Participantes no café do manhã



Fonte: A autora, 2009.

Figura 11 - Mesa de café da manhã



Fonte: A autora, 2009.

Figura 12 - Mesa de café a manhã II



Fonte: A autora, 2009.

Figura 13 - Participantes no café da manhã II



Fonte: A autora, 2009.

DISCUSSÃO NOS GTs

Figura 14 - Discussão no GT -I



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 15 - Discussão no GT -II



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 16 - Discussão no GT -III



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 17 - Discussão no GT -IV



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 18 - Discussão no GT -V



Fonte: A autora, 2009.

Figura 19 - Discussão no GT -VI



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

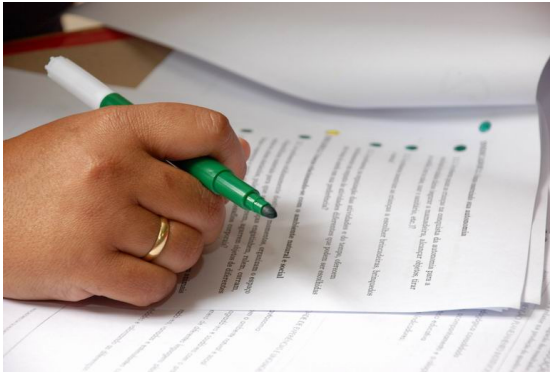
Figura 20 - Crianças brincam enquanto seus pais participam da discussão nos GTs



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

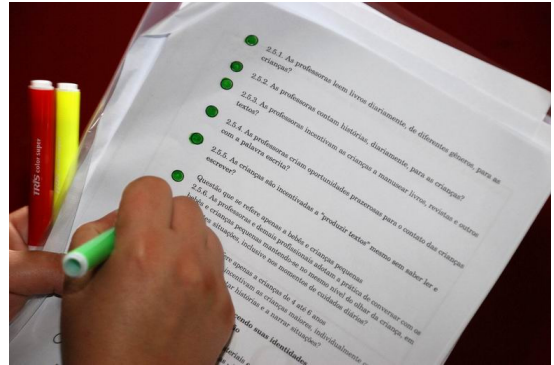
INDICADORES

Figura 21 - Indicadores



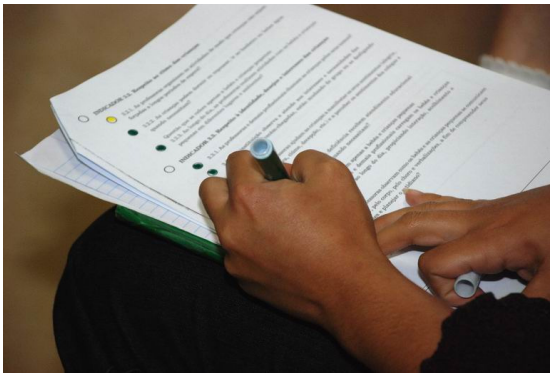
Fonte: A autora, 2009.

Figura 22 - Indicadores II



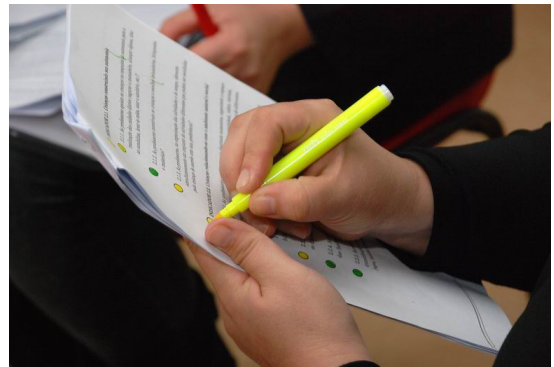
Fonte: A autora, 2009.

Figura 23 - Indicadores III



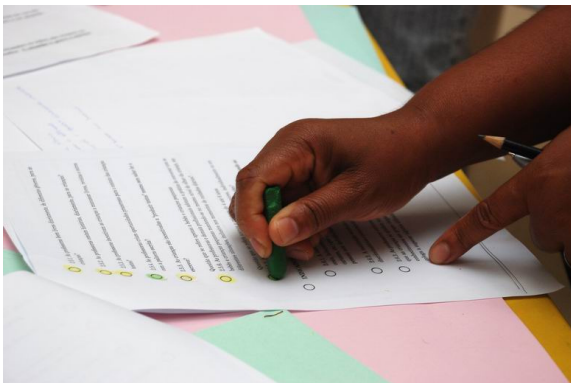
Fonte: A autora, 2009.

Figura 24 - Indicadores IV



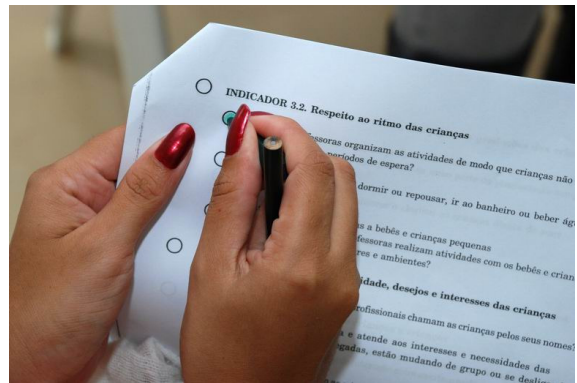
Fonte: A autora, 2009.

Figura 25 - Indicadores V



Fonte: A autora, 2009.

Figura 26 - Indicadores VI



Fonte: A autora, 2009.

PREPARATIVOS PARA PLENÁRIA

Figura 27 – Preparativos para a Plenária I



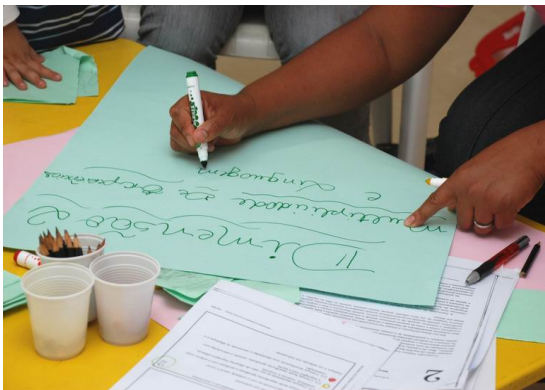
Fonte: A autora, 2009.

Figura 28 - Preparativos para a Plenária II



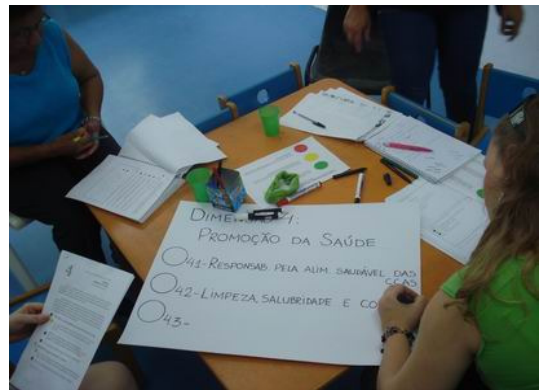
Fonte: A autora, 2009.

Figura 29 - Preparativos para a Plenária III



Fonte: A autora, 2009.

Figura 30 - Preparativos para a Plenária IV



Fonte: A autora, 2009.

A PLENÁRIA

Figura 31 - Plenária I



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 32 - Plenária II



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 33 - Relatores e grupo na plenária



Fonte: A autora, 2009.

Figura 34 - Plenária III



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 35 - Relatores na plenária



Fonte: A autora, 2009.

Figura 36 - Relatores e grupo na plenária II



Fonte: Mariana Raphael, 2009.

Figura 37 - Plenária IV



Fonte: A autora, 2009.

Figura 38 - Relatores e grupo na plenária III



Fonte: A autora, 2009.

Figura 39 - Relatores e grupo na plenária IV



Fonte: A autora, 2009.

Figura 40 - Relatores e grupo na plenária V



Fonte: A autora, 2009.

Figura 41 - Relatores e grupo na plenária VI



Fonte: A autora, 2009.

Figura 42 - Relatores e grupo na plenária VII



Fonte: A autora, 2009.

Figura 43 – Novas formas de expressão na Plenária I



Fonte: A autora, 2009.

Figura 44 – Novas formas de expressão na Plenária II



Fonte: A autora, 2009.

Figura 45 - A satisfação em participar



Fonte: A autora, 2009.

4 A META-AVALIAÇÃO

Análise do processo, dos resultados e da autoavaliação

“Não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da verdadeira participação”. (LIMA, 2008, p.32).

Esta análise tem como objetivo mais amplo analisar e discutir os dados obtidos, através da aplicação da metodologia de autoavaliação proposta no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009-a) em quatro Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados, explicitando as dificuldades encontradas e o potencial identificado no decorrer do processo. Este capítulo está organizado em três momentos distintos: no primeiro apresentaremos os referenciais teóricos e a análise dos tipos de envolvimento e poderes que permearam as autoavaliações, no segundo realizaremos uma análise dos indicadores definidos pelas três creches, para em seguida, analisar separadamente a creche cuja avaliação se deu em condições atípicas e, finalmente, no terceiro momento faremos algumas considerações sobre o potencial e as limitações do documento identificadas na experiência realizada.

Os materiais coletados no período de novembro de 2009 a abril de 2010, que subsidiarão a análise do presente capítulo, são compostos pelas seguintes fontes primárias:

- *Roteiro de observação*: Composto por nove itens, que contemplam aspectos observados pela pesquisadora, tais como: organização do espaço e materiais, acolhimento dos pais/comunidade, etc;
- *28 quadros-síntese dos indicadores*: Quadro preenchido pelos relatores de cada uma das sete dimensões, contendo os indicadores escolhidos por seu grupo e a justificativa das cores escolhidas pelos mesmos. Cada uma das quatro creches possuía sete relatores, sendo um para cada dimensão;
- *158 encartes dos IQEI*: Contendo as anotações individuais dos 158 participantes;
- *Caderno de campo*: Composto pelo registro das falas e discussões nos Grupos de Trabalho (GT) e nas plenárias, bem como de observações da pesquisadora sobre o

- clima da reunião, sobre os incidentes, etc;
- *Plano de ação*: Quadros com o planejamento das ações previstas pelos grupos, elaborados a partir dos indicadores;
 - *Registro fotográfico de todas as etapas do processo avaliativo em todos os CEIs*: No total, construímos um acervo que registra todo o processo, constituído por aproximadamente 1000 fotos;
 - *Áudio das plenárias*: O fato da atividade da plenária ser caracterizada por intenso debate, o que incluía palmas, falas concomitantes e barulho, impossibilitou a transcrição integral do áudio;
 - *Cartazes*: Utilizados antes e durante o processo, visando à divulgação da autoavaliação, o convite e o acolhimento da comunidade, bem como a identificação e organização dos espaços.

4.1 O processo: referenciais de análise

A participação, segundo Licínio Lima (2008, p.69), “é hoje uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, ou seja, o princípio da participação democrática é assegurado constitucionalmente.

No entanto, vários estudos, como de Bobbio (1996), alertam para o fato de que existem diferentes níveis de participação, o que significa que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”, o desafio é possibilitar espaços em que os sujeitos além de “fazerem parte” também “tomem parte”, ou seja, tenham real poder de decisão (BORDENAVE, 1994).

Para melhor averiguarmos como os diferentes segmentos de cada instituição participaram, agiram e reagiram no decorrer do processo autoavaliativo, agruparemos os participantes dos quatro CEIs de acordo com a função exercida por eles, formando assim sete grupos distintos, conforme especificados a seguir:

Quadro 13 - Segmentos participantes da autoavaliação

GRUPOS	SEGMENTOS
I	Diretoras
II	Coordenadoras pedagógicas
III	Auxiliares de enfermagem
IV	Cozinheiras/auxiliares
V	Atendentes gerais
VI	ADIs
VII	Pais

Para analisar como esses diferentes segmentos participaram da autoavaliação, utilizaremos como referência os estudos de Lima (2008, p.71) sobre participação e não participação nas organizações educativas, por entender que a tipologia proposta pelo autor nos oferece importantes elementos que permitem desvelar os diferentes níveis de participação em jogo.

O autor situa a participação no campo dos direitos, entendendo-a como instrumento de realização da democracia e de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional. A participação, nessa perspectiva, passa a representar afirmações de interesses e vontades e não mero quadro de técnicas de gestão ou domínio de tecnologias pedagógicas e, por isso mesmo, pressupõe a existência tanto de conflitos como de consensos negociados (2008, p.71).

O autor defende ainda que, o estudo da participação no âmbito educacional deve se dar a partir da análise do “plano da ação organizacional”, ou seja, da “participação praticada” ou efetivamente realizada. E, embora admita que uma multiplicidade de fenômenos podem influenciar a participação, seleciona quatro critérios que, a seu ver, permitem “estudar e qualificar a participação praticada pelos actores na organização” (2008, p.81). São eles:

1. Democraticidade (direta, indireta)
2. Regulamentação (formal, não-formal, informal)
3. Envolvimento (ativo, reservado, passivo)
4. Orientação (convergente, divergente)

Não efetuaremos a investigação dos itens 1 e 2, democraticidade e regulamentação, respectivamente, por entendermos que eles são fatos dados no presente estudo, uma vez que a participação proposta nos IQEI pressupõe a *democraticidade direta*, ou seja, parte da premissa de que a participação é um instrumento privilegiado de consolidação da democracia, que permite a limitação de certos tipos de poder e a garantia da expressão de diferentes

interesses e projetos, através da intervenção direta dos indivíduos, sem a necessidade de intermediários (LIMA, 2008). O único aspecto ao qual se poderia aplicar esse conceito de democracia direta ou indireta, seria no mecanismo de escolha de representantes e relatores de pequenos grupos, previsto no documento. Esse aspecto, como se verá adiante, não previsto inicialmente para a análise, mostrou-se relevante na percepção de alguns grupos sobre o papel que assumiram no processo de autoavaliação. O item quatro, também não será objeto de análise, pois não se aplica a nossa investigação, uma vez que em processos autoavaliativos a orientação pode ser ao mesmo tempo convergente e divergente.

No entanto, se por um lado a participação dos indivíduos é direta, por outro ela é mediada pelo próprio documento, que mesmo não sendo mandatário e inflexível, propõe em seu corpo uma participação organizada, “*regulamentada formalmente*”, visando a metodologia participativa.

Partindo destes fatos, interessa-nos, portanto, situar que tipo de envolvimento caracterizou a participação de cada segmento na autoavaliação, desvelando, assim, os diferentes subníveis que a palavra participação pode encobrir.

O autor caracteriza o *envolvimento* como a atitude e a forma com que um indivíduo ou uma categoria mobilizam-se frente à determinada questão, com vistas a defender interesses ou buscar soluções. O grau de envolvimento e mobilização são variáveis, podendo ser traduzidos através de uma participação ativa, reservada ou passiva, assim descritas:

- **Participação ativa:** caracteriza-se pelo alto grau de envolvimento de um indivíduo e/ou grupo em defesa ou contestação de um ideal, através da mobilização de recursos e da capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais;
- **Participação reservada:** seria o meio termo, entre a participação passiva e a ativa, onde o indivíduo e/ou grupo age de forma cautelosa, não comprometedor, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras, que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não fique alheio, não emprega recursos diretamente na defesa desta ou daquela idéia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem. Como este tipo de participação pode pender, a depender do momento, ora para um lado, ora para outro, costuma ser alvo de persuasão dos grupos em disputa, pois de seu convencimento pode depender o encaminhamento de certas ações;

- **Participação passiva:** caracteriza-se por uma certa apatia, um não envolvimento ou envolvimento mínimo (sem expressão na ação), seja por desinteresse, alheamento de certas responsabilidades e não aproveitamento de possibilidades, ou pela descrença na possibilidade de influenciar decisões ou, ainda, a recusa do preço que poderiam vir a ter que pagar por se exporem, preferindo, assim, outorgar um papel de luta e reivindicação a uma minoria, que ora admiram, ora criticam.

O quadro 14 ilustra a tipologia proposta por Lima (2008) e adotada como referência para a presente análise sobre participação. Os itens em destaque expressam os fatos dados no presente estudo e, os não coloridos, os itens a serem investigados.

Quadro 14 - Tipologia da participação

Participação	Plano de ação organizacional	Participação praticada	democraticidade	Direta
				Indireta
			regulamentação	Formal
				Não-formal
				informal
			envolvimento	ativo
				reservado
				passivo
			orientação	convergente
				divergente

Fonte: Lima, 2008.

No entanto, não é possível investigarmos o tipo de envolvimento característico a cada segmento na autoavaliação, como se ele estivesse atrelado unicamente a fatores subjetivos, como o interesse ou não de cada indivíduo/grupo. É necessário investigar, concomitantemente, as questões objetivas que produziram ou impossibilitaram certos tipos de participação, ou seja, verificar quais relações de poder foram forjadas neste processo, para assim melhor compreendermos em que medida elas se refletiram nos tipos de participação.

Para tal, nos valeremos de um estudo de Formosinho (1980) que, embora tenha como foco as bases do poder do professor, foi amplamente utilizado em diversas pesquisas que investigam as relações de poder na escola como um todo, devido ao caráter abrangente de sua tipologia.

O quadro 15 ilustra as relações de poder identificadas pelo autor.

Quadro 15 - Tipologia das relações de poder

PODER					
1.Físico	2.Material ou remunerado	3.Normativo (moral e ideológico)	4.Cognoscitivo (acadêmico e pedagógico)	5.Pessoal	6.Autoritativo ou autoridade

Fonte: Formosinho (1980)

Antes de nos determos na análise de cada segmento, discorreremos brevemente sobre cada uma das categorias apontadas pelo autor.

- 1. Poder físico:** O poder físico se manifesta através da superioridade física de quem a exerce e, por isso mesmo, essa relação de poder será desconsiderada em nossa análise, uma vez que no âmbito das instituições educacionais ela é considerada ilegítima. Porém, se o objeto de análise fosse a relação adulto-criança, esse tipo de poder teria de ser levado em consideração.
- 2. Poder material ou remunerativo:** Este poder manifesta-se através da distribuição de recompensas materiais e/ou salários. Este item também será desconsiderado na análise, pois ele escapa do âmbito de ação da equipe da unidade. Como o pagamento dos profissionais é feito via entidade, através do repasse da prefeitura, desconsideraremos esta tipologia por entender que ela não se enquadra na análise em questão. Mesmo se considerássemos o poder não de dar, mas de tirar a remuneração do indivíduo através da demissão, ainda assim esta análise não se encaixaria no universo em questão, pois esta decisão cabe, em última instância, à entidade.
- 3. Normativo (moral e ideológico):** O poder normativo sustenta-se através do recorrimento a normas objetivas e/ou subjetivas. Formosinho (1980) distingue entre *poder normativo moral* e *poder normativo ideológico*, sendo que o primeiro caracteriza-se pelo uso de “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia, etc”, enquanto o segundo recorre sobretudo a “valores e ideologias”. Esse poder não encerra um juízo de valor em si, podendo ser usado tanto para mobilizações progressistas, reacionárias e/ou manipulações simbólicas.
- 4. Cognoscitivo (acadêmico e pedagógico):** O poder cognoscitivo é o saber profissional ou de especialista, baseado nos conhecimentos científicos, técnicos e/ou tecnológicos. É uma grande fonte de poder em organizações que

desenvolvem serviços especializados, como a escola. Formosinho atenta que, nas organizações educativas, esse poder pode ser dividido em: cognoscitivo acadêmico (saber disciplinar) e cognoscitivo pedagógico (capacidade para o transmitir). Nesta pesquisa, interessa-nos apenas o conceito mais amplo.

- 5. Pessoal:** Este poder independe do cargo ou posição ocupado pelo indivíduo na estrutura hierárquica de uma organização, tendo relação direta com “características afectivas, temperamentais e de personalidade” (FORMOSINHO, 1980, p. 310), que fazem com que seus discursos/ações sejam legitimados pelos demais, constituindo, assim, uma forma de poder que pode dar-se concomitante ou em paralelo ao poder autoritativo.
- 6. Autoritativo ou autoridade:** O poder denominado autoritativo ou de autoridade é baseado no poder formal, institucional, ou seja, ele está atrelado ao cargo, à posição hierárquica do indivíduo em uma organização.

Estabelecidos nossos eixos e categorias de análise, assim entendidos como as relações de poder estabelecidas e os tipos de participação decorrentes dela, passemos, então, para a análise do processo autoavaliativo, por meio das fontes já mencionadas e objetivando a compreensão da atuação de cada segmento.

Optamos, entretanto, por apresentar e analisar os dados da experiência na creche da entidade que teve suas atividades encerradas logo após a autoavaliação, em separado, por entendermos que ela vivia uma situação atípica e, conforme apontam os estudos de Thurler (1998), o clima e a atmosfera são fatores que interferem (positivamente ou não) na avaliação da qualidade.

4.1.1 A qualidade em disputa: Participação, contribuição e disputa de poderes entre os diferentes segmentos no processo autoavaliativo

O quadro 16 nos oferece um panorama geral sobre os tipos de poder e participação dominantes, identificados em cada um dos sete grupos participantes da autoavaliação. A seguir, apresentaremos esses dados separadamente, apresentando também os fatos que levaram a esta classificação. Vale ressaltar, ainda, que a denominação das creches por letras não obedece ao critério da permanência, ou seja, a creche A em um item não necessariamente é a creche A de outro item.

Quadro 16 - Tipologia do poder e da participação por segmento participante da autoavaliação

GRUPO		I	II	III	IV	V	VI	VII
		Diretoras	Coord. pedagógicas	Auxiliares de enfermagem	Cozinheiras/auxiliares	Atendentes gerais	ADIs	Pais
PODER	Físico							
	Material							
	Normativo	X	X	-	-	-	X	-
	Cognoscitivo	X	X	-	-	-	X	-
	Pessoal	X	X	X	X	-	X	X
	autoritativo	X	X	-	-	-	X	-
ENVOLVIMENTO	Participação predominante							
	Ativa	X	X	-	-	-	X	-
	Reservada	-	-	X	X	-	-	X
	Passiva	-	-	-	-	X	-	-

Frente à tarefa de analisar um processo tão rico e complexo como a autoavaliação proposta pelo documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* e tendo claras as limitações que essa tarefa impõe, mediante a impossibilidade de dar conta de todos os aspectos ocorridos, cabe, aqui, esclarecermos que os elementos abaixo apontados e transcritos do Caderno de Campo (2009) foram os que quantitativamente predominaram nas discussões e/ou tiveram forte impacto mudando o rumo das mesmas. Como nos fala Demo (2010) “como regra, toda avaliação incomoda e, em algum lugar, comete injustiça. Para fazê-la educativa, não vale escamoteá-la mas tomá-la de frente”.

Então, tomemo-la!

4.1.1.1 Grupo I: “Mas assim, não precisa ter diretora!”

Com base na experiência realizada podemos caracterizar, segundo a tipologia proposta por Lima (2008), a atuação do Grupo I em todos os CEIs como uma *participação ativa*, ou seja, os indivíduos estavam envolvidos no debate e tentavam através dos mais variados recursos e argumentos influenciar o grupo na tomada de decisões, o que, com exceção de uma creche, conseguiam plenamente. Essa postura já era esperada, primeiro porque o grupo I tinha

todo o direito de se expressar na dinâmica autoavaliativa como os demais, segundo porque é de se esperar que os responsáveis pela direção de um CEI não se omitam em um debate sobre questões pertinentes ao funcionamento do mesmo. A questão que, no entanto, veio à tona foi a dificuldade deste grupo delimitar o frágil limite que existe entre uma participação esperada e necessária, com uma participação que tem por objetivo apenas legitimar concepções e ações cotidianas, sem dar espaço para a voz “do outro”.

Não se trata de culpabilizar este ou aquele grupo pelas eventuais dificuldades de diálogo, mas assinalar que em processos como o proposto nos Indicadores, em que distintos atores, representando diferentes segmentos, são chamados a contribuir com seus saberes no processo de definição da qualidade almejada, as relações de poder, hierarquia e até mesmo autoritarismo vêm à tona, de forma explícita ou sutil, consciente ou não.

Se partirmos da premissa de que “a consciência humana é construída em uma relação dialética com o fazer histórico” (AGUIAR, 2000), é de se esperar que os indivíduos forjados em uma sociedade de classes, com uma matriz formada por senhores e subalternos, expressem as contradições inerentes a essa mesma sociedade hierarquizada.

Isso torna compreensível, embora não justificável, uma série de falas e situações observadas, onde o grupo em questão tentava fazer valer o *poder autoritativo* de que estava investido. As formas utilizadas variaram de unidade para unidade, mas sempre tendo em comum o fato de evidenciarem o “peso” que tinha uma voz institucional.

Os dados não nos permitem afirmar que essas intervenções se davam sempre de forma intencional, isso porque, ao mesmo tempo em que observávamos posturas de resistência, também observávamos posturas extremamente positivas, como em relação aos preparativos que antecederam a autoavaliação, momento esse em que todo o grupo I se mostrou muito solícito, participando das reuniões prévias e mantendo intenso contato com a pesquisadora (por telefone e email), seja para esclarecer dúvidas ou comentar sobre a realização dos “combinados”. No dia da pesquisa, no geral, houve colaboração em relação a questões de logística, horário e em relação a situações não previstas, como as crianças presentes, com exceção de uma unidade, como já mencionado na descrição do capítulo anterior, em que a resistência se fez presente desde o primeiro momento.

Contraditoriamente a isso, nos momentos de debate nos pequenos grupos e principalmente na plenária, ficou evidente o incômodo gerado pela possibilidade de todos opinarem sobre assuntos de uma área “especializada” como a educação infantil ou, ainda,

opinarem sobre assuntos que “quem tem que decidir é a (entidade³⁵)”. Falas do tipo “mas isso gente, não tem nem que discutir, tá lá nos livros...” traziam consigo a idéia de afirmar, conscientemente ou não, que havia no debate vozes consideradas mais legítimas do que outras, evidenciando assim que o saber de especialista lhes conferia um “status” diferenciado na discussão: o que Formosinho (1980) chamou de *poder cognoscitivo*.

Essa postura, somada a outros fatores, fez com que muitos pais e os profissionais com menor escolaridade (sobretudo do grupo IV e V) se calassem e parassem de dar opiniões, já que, na maioria das vezes, elas eram questionadas com argumentos do tipo “mas vocês (se referindo aos pais) não estão aqui no dia a dia, não tem como falarem sobre isto”.

Outra forma, mais sutil, de estabelecer uma relação de poder com os pais, foi através do poder *normativo ideológico*. Essa relação, em especial, tem um poder de intimidação muito forte no grupo VII, em parte devido à trajetória histórica das creches, onde durante muito tempo o atendimento foi tratado como um favor do Estado para os mais pobres e também porque a maioria dos pais, para conseguir a vaga atual, teve de ficar na fila de espera em média de um até dois anos, o que leva conseqüentemente a um medo justificado de perder essa mesma vaga (ainda pouco compreendida como direito). Falas aparentemente inocentes como “mas gente...pensa bem... vocês não acham que é melhor eles estarem aqui na creche do que na rua?”, tiveram um efeito devastador nos pais, que prontamente concordaram e mudaram a cor do indicador de vermelho para verde.

Essa manipulação simbólica teve um peso considerável, como podemos constatar através do exemplo de um grupo de mães que havia feito uma série de intervenções na plenária, mas que, depois do encerramento, procurou a pesquisadora para dizer que falaram “aquelas coisas para melhorar a creche, mas queriam que seus filhos continuassem estudando lá”, “não queriam que a diretora ficasse com birra delas, porque falaram demais”.

O *poder pessoal* também foi utilizado como estratégia de convencimento nos debates, no entanto, quando este falhava, o *poder autoritativo* se fazia presente: “Isso nem adianta a gente discutir aqui...isso vai ser resolvido depois...”.

Uma das falas que parece melhor sintetizar a contradição experienciada pelo grupo I, foi: “... mas se for assim, gente, não precisa ter diretora”. Dita, entre risos, em tom de brincadeira, após ver que sua opinião foi voto vencido pelos demais participantes da plenária,

³⁵ O nome da entidade e/ou de seus apoiadores será retirado sempre que mencionado.

essa fala expressa a contradição inerente a um grupo que tem a difícil tarefa constitucional de implementar uma gestão democrática em espaços educacionais situados no seio de uma sociedade hierarquizada e desigual.

É importante ressaltar, ainda, que a decisão de realizar um processo autoavaliativo coube à entidade e não à equipe responsável pela direção de cada CEI, ou seja, este grupo também tem sua práxis submetida a uma série de poderes, neste caso o autoritativo da entidade. Esse fato, somado ao “pavor histórico de avaliação”, apontado por Demo (2010), talvez explique em parte os dados apontados neste item.

Quadro 17 - Tipologia da participação: Grupo I

ENVOLVIMENTO	GRUPO I				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa	*	x	x	x
	Reservada				
	Passiva				
Envolvimento predominante	Participação Ativa				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 18 - Tipologia do poder: Grupo I

PODER	GRUPO I	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	x
	Cognoscitivo	x
	Pessoal	x
	Autoritativo	x

4.1.1.2 Grupo II: O poder do “poder pessoal”

A participação predominante do grupo II também pode ser caracterizada, segundo a tipologia de Lima, como ativa. Com exceção de uma unidade, em que “as diferenças” entre a diretora e a coordenadora pedagógica ficaram explícitas, surgindo inclusive desavenças na plenária, onde a disputa se dava através de inflamados discursos que tentavam “ganhar adeptos”, nas demais, o discurso, as concepções e ações do grupo II foram muito semelhantes às do grupo I.

As relações de poder que vieram à tona, foram: o *poder normativo ideológico*, *cognoscitivo*, *pessoal e autoritativo*. No entanto, vale ressaltar que esse grupo buscava mais se

valer de seu *poder pessoal* e de sua relação mais próxima com os profissionais, do que usar o poder autoritativo que seu cargo lhe conferia. O poder normativo ideológico juntamente com o pessoal foram os mais utilizados, o que lhes conferia uma forma de atuação, na maioria das vezes, bem mais sutil do que no grupo I, através de brincadeiras e comentários específicos direcionados, na maioria das vezes, a individualidades e não ao grupo como um todo. Isso as poupava do embate direto com os participantes, o que tornava, talvez, sua influência em certo ponto maior, pois era mais difícil para os participantes saírem de certas situações. Como, por exemplo, na plenária, quando discutia-se um indicador sobre autonomia das crianças e uma relatora justificou que seu grupo havia optado pelo amarelo, pois o fato em questão ainda não estava consolidado no CEI como um todo, ao que o membro do grupo II interveio imediatamente, dizendo não entender porque a profissional não estava se valorizando, reconhecendo o trabalho dela, pois ela fazia aquilo sim e se colocasse tal cor, ia parecer que ela não fazia. Diante de tal argumento, a professora/relatora olha para mim, como quem pede ajuda e diz, “mas não era para a gente pensar como equipe?”. Era! Mas a atuação dos membros do grupo II parecia insistir, muitas vezes, em levar a discussão para casos isolados e, às vezes, até com argumentos que contrariavam o “poder de especialistas” da qual eram detentoras e que demandaram a intervenção da pesquisadora. Por exemplo, quando se discutia sobre uma rampa existente na creche que os pais e profissionais consideravam perigosa, pois as crianças poderiam cair pelos lados, foi argumentado que aquela ponte era muito mais segura que a da Marginal, por exemplo, ou então que era só eles compararem com outras rampas do bairro e que iam ver que não tinha cabimento “aquela reclamação”. Sem entrar no mérito de quem estava com a razão, foi necessária a intervenção, neste caso e em outros semelhantes, quando a pesquisadora precisou dar esclarecimentos legais sobre a existência de parâmetros etc. Curiosamente, o poder cognoscitivo não foi usado com muita frequência. E, em um caso específico, coincidentemente ou não, onde a maior parte do grupo de professoras estava cursando pedagogia e expunha seus conhecimentos na plenária, o grupo agia de modo totalmente indiferente aos comentários do membro do grupo II, não se deixando influenciar pelo poder cognoscitivo, normativo, autoritativo e, menos, ainda o pessoal desse profissional. No entanto, para efeito de classificação, situaremos a participação do grupo II como ativa, dado que a maioria dos membros se envolveu ativamente.

Quadro 19 - Tipologia da participação: Grupo II

ENVOLVIMENTO	GRUPO II				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa	*	x	x	x
	Reservada		x		
	Passiva				
Envolvimento predominante	Participação Ativa				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 20 - Tipologia do poder: Grupo II

PODER	GRUPO II	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	x
	Cognoscitivo	x
	Pessoal	x
	Autoritativo	x

4.1.1.3 Grupo III: Um grupo à procura do seu lugar na creche...

Este grupo apresenta dificuldades para ser analisado como uma categoria, uma vez que em cada creche essa profissional possui atribuições distintas, o que influencia diretamente na sua forma de se posicionar perante o grupo como um todo. Em algumas creches, essa profissional é o braço direito do grupo I, auxiliando em questões burocráticas, o que a leva a uma participação mais reservada, esperando primeiramente a opinião deste grupo para, só então, se posicionar; em outros casos, esta profissional em seu dia a dia está mais em contato com as crianças e os professores, o que, coincidentemente ou não, levou a uma participação mais ativa.

Essa falta de clareza sobre a função desta profissional (dos próprios profissionais e do grupo como um todo), praticamente anula a possibilidade dela se valer do poder autoritativo. Tampouco o normativo ou o cognoscitivo foi explorado, sendo que as poucas intervenções se deram muita mais pelo *poder pessoal*, com recursos afetivos e de temperamento.

Na classificação geral, pela maioria, podemos dizer que este grupo teve um envolvimento típico das participações reservadas, ou seja, ficou sempre no meio termo, entre uma participação passiva e ativa, agindo de forma cautelosa, não comprometedora, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não tenha ficado alheio, não empregou recursos diretamente na defesa desta ou

daquela idéia, preferindo esperar outros grupos se manifestarem primeiro para, então, se expor.

Quadro 21 - Tipologia da participação: Grupo III

ENVOLVIMENTO	GRUPO III				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa		x		
	Reservada	*		x	x
	Passiva				
Envolvimento predominante	Participação Reservada				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 22 - Tipologia do poder: Grupo III

PODER	GRUPO III	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	-
	Cognoscitivo	-
	Pessoal	x
	Autoritativo	-

4.1.1.4 Grupo IV: “Hoje todo mundo pôde falar igual”: Será?

“Às vezes a gente quer falar e não sabe para quem dizer... Hoje todo mundo pôde falar igual: pais, professores, pessoal da limpeza, cozinha, enfermeira, diretora. Hoje foi tudo igual”. Assim falou uma animada auxiliar de cozinha, definindo o que para ela havia significado a autoavaliação. Sua fala recebeu o apoio das colegas, que a aplaudiram emocionada e entusiasticamente. Diante disso, cabe uma reflexão: este grupo, assim como o grupo III e V, foram os que apresentaram uma participação mais tímida, menos expressiva, em relação à influência que exerciam no debate; no entanto, por esse e inúmeros outros relatos com conteúdo semelhante, podemos perceber que esse grupo, mesmo com todas as contradições de um processo que se propõe participativo, se sentiu acolhido e valorizado, com poder de voz, do que podemos inferir, também, que espaços e situações como essa não são tão comuns como deveriam ser nas creches.

Este grupo oscilou entre intervenções ora mais ativas, ora mais passivas, o que o situa no grupo da *participação reservada*, caracterizado por uma participação mais cuidadosa. Embora não utilizasse os poderes mencionados por Formosinho (1980), deu inúmeras contribuições com exemplos do dia a dia e, inusitadamente, fez uso de um poder não previsto

por esse estudo, o poder que lhes foi conferido pelo “cargo” de coordenador e/ou relator de grupo de trabalho.

Esse papel lhes dava uma “autoridade” a todo instante mencionada, “eu, como relatora do meu grupo...”, “como vocês sabem, eu fui a escolhida para ser relatora...”, “eu como coordenadora, acho que...”. Era interessante notar, que na maioria dos casos, elas não opinavam como membros do grupo IV e sim como membros da coordenação e/ou relatoria.

Essa questão merecia ser melhor investigada, em estudos posteriores, já que este comportamento foi identificado em outros grupos também.

É importante ressaltar, no entanto, que este grupo se sentia intimidado (ou preferia não “tomar partido”) para expressar sua opinião em algumas questões em que julgava ser necessário o conhecimento de especialista ou in loco, como por exemplo, frases do tipo: “ah! Sobre isso eu não posso falar, eu não estou na sala de sala para saber...”.

Quadro 23 - Tipologia da participação: Grupo IV

ENVOLVIMENTO	GRUPO IV				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa				
	Reservada	*	x	x	
	Passiva				x
Envolvimento predominante	Participação Reservada				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 24 - Tipologia do poder: Grupo IV

PODER	GRUPO IV	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	-
	Cognoscitivo	-
	Pessoal	x
	Autoritativo	-
	Coordenador/relator de GT	x

4.1.1.5 Grupo V: “Eu queria ver o que vocês iam decidir”

De todos os grupos, esse foi o que teve a participação mais tímida, com menos impacto nas tomadas de decisões na plenária, com uma participação oscilando entre passiva e reservada (com predominância da passiva), seja pela descrença em poder influenciar nas decisões ou pelo receio de “falarem alguma besteira”. Frases do tipo: “Ah! Fala você que sabe

falar melhor, eu não sei falar...”, expressam a dificuldade que este profissional tem de se identificar (e ser identificado) como portador de uma voz, de um saber importante a ser compartilhado com seus pares. Vale lembrar que este grupo, conforme explicitado no quadro 5, é, juntamente com o grupo IV, o grupo com menor escolaridade.

A forma como esse grupo se encontra, muitas vezes, excluído das decisões da creche, se vendo mais como um expectador do que como um ator, sem possibilidade de intervenção, pode ser sintetizada na fala de um atendente geral que, ao ser perguntado sobre o que achou da reunião, respondeu: “Achei ótima! Eu nem dormi, geralmente eu durmo, mas nessa não, eu queria saber o que vocês iam decidir...”.

É importante ressaltar que essa frase não foi dita em tom irônico ou com deboche, ele realmente estava satisfeito com o dia; mesmo não se vendo em um papel ativo, se sentia satisfeito por participar de espaços de tomada de decisão, de acompanhar “os outros” decidindo. Outros membros do grupo V também fizeram avaliações positivas do dia, afirmando que “devia ter mais reuniões como essa”.

Esse grupo talvez seja o que deixa mais explícita a diferença, apontada por Bordenave (1994), entre espaços onde os sujeitos “participem” e espaços onde os sujeitos “tomem parte”, ou seja, a participação, por si, não garante a voz de certos grupos por muito tempo silenciados.

Quadro 25 - Tipologia da participação: Grupo V

ENVOLVIMENTO	GRUPO V				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa	*			
	Reservada			x	
	Passiva		x		x
Envolvimento predominante	Participação Passiva				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 26 - Tipologia do poder: Grupo V

PODER	GRUPO V	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	-
	Cognoscitivo	-
	Pessoal	-
Autoritativo	-	

4.1.1.6 Grupo VI: A dialética do poder

O envolvimento predominante deste grupo é caracterizado pela participação ativa, embora possamos situar como passiva a participação de uma parcela do grupo (de uma unidade em especial), que se mostrou apática e desinteressada, não vendo grande utilidade na atividade desenvolvida. Esse comportamento foi identificado através de falas e ações em que a preocupação maior era para que tudo acabasse rápido: “é só concordar com tudo, daí acaba rápido”. No entanto, o quadro dessa unidade pode ser relacionado como sintomático da postura adotada pelo grupo I, que foi quem primeiramente deslegitimou a atividade.

Todavia, não podemos generalizar esse comportamento para todos os integrantes do grupo VI dessa unidade, tampouco em relação às demais, onde a participação denotou uma grande mobilização dos participantes.

Este grupo, juntamente com o VII, foi o que mais fomentou o debate, problematizando questões do dia a dia. Este grupo também exerceu o importante papel, neste contexto específico, através do uso de seu poder autoritativo, pessoal e cognoscitivo, não se esquivando do “embate”, do conflito, com algumas considerações do grupo I e II. Conflito esse evitado por outros grupos.

Foi esse o grupo que pareceu melhor compreender o objetivo do documento, entendendo o conflito como positivo, na medida em que ele permite a revisão de certas práticas instituídas mas não debatidas. Soube se expressar de forma respeitosa em relação ao grupo I e II, mesmo em momentos tensos, não levando a discussão para o lado pessoal.

Embora não usassem com frequência o conhecimento considerado “acadêmico”, exploraram abundantemente o que podemos denominar de “conhecimento de causa”, dando exemplos do dia a dia para justificarem suas posições. Essa postura, se por um lado pode ser tida como positiva por, entre outras coisas, estabelecer uma posição mais “igualitária” em relação ao grupo I e II, fazendo com que suas vozes fossem mais ouvidas, por outro, esse “conhecimento de causa” serviu para deslegitimar as falas do grupo VII, que eram desconsideradas sob o argumento de que “vocês não estão aqui para saber”.

Esse antagonismo com os pais foi muito presente em duas unidades, onde a pesquisadora precisou intervir para garantir a fala e a escuta do grupo VII.

No geral, o grupo de ADIs se mostrou muito envolvido durante todo o processo, sobretudo na hora da plenária, onde defendiam veementemente suas posições e se expunham

mostrando através de palmas, gritos... o seu compartilhamento ou não em relação às cores propostas para os indicadores.

O poder normativo ideológico ou moral não foi utilizado, uma vez que a estratégia utilizada por esse grupo foi o embate direto, o que às vezes o colocava em situações delicadas, como a presenciada pela pesquisadora em que elementos deste grupo eram interrogados, fora do espaço legitimado para o debate, pelo grupo I, sobre o porquê de ter dito tal questão.

Na avaliação geral, a maioria se mostrou entusiasmada com o processo: “devia ser sempre assim” ou então “Essa foi a melhor reunião que eu participei em 10 anos. A gente reflete sobre a prática, aponta pontos a serem melhorados e ninguém leva para o lado pessoal”.

Quadro 27 - Tipologia da participação: Grupo VI

ENVOLVIMENTO	GRUPO VI				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa		X		X
	Reservada	*		X	
	Passiva			X	
Envolvimento predominante	Participação Ativa				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 28 - Tipologia do poder: Grupo VI

PODER	GRUPO VI	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	X
	Cognoscitivo	X
	Pessoal	X
	Autoritativo	X

4.1.1.7 Grupo VII: “Eu tinha que ir trabalhar, mas não vou...”

Se dizem que é difícil ser pai nos dias de hoje, mais difícil ainda é ser pai/mãe de uma criança de creche. Essa é a constatação que podemos tirar dos debates propiciados pela autoavaliação. A impressão que ficamos é que na impossibilidade de resolver certos “problemas” do dia a dia, como a agressividade, indisciplina... “resolve-se” a questão buscando culpados, e se a culpa não é minha, nem sua, acaba sendo de quem? Deles, dos pais,

claro! Afinal, são eles que “não impõem limites, não colaboram, não dão educação, só sabem cobrar...”, enfim, não “fazem a parte deles”.

E se eles não fazem a “parte deles”, nessa perspectiva, “não tem como a creche fazer a dela”.

Essas e tantas outras frases desse teor, foram as afirmações que os pais participantes da autoavaliação ouviram. Nem o fato de estarem lá, durante um dia inteiro, em pleno sábado, feriado de sol, inclusive também depois de uma chuva que alagou diversas casas no bairro, serviu para amenizar o “julgamento” em relação a esse grupo.

Salvo por uma creche, aliás a única que colocou os pais na posição de relator e/ou coordenador, nas demais, o clima de antagonismo foi reinante.

O curioso, no entanto, é que mesmo sendo a todo instante subjugados ora pelo poder autoritativo, ora cognosctivo, ora normativo, todos os pais, em todas as creches, permaneceram até o final, inclusive os pais que tinham avisado que teriam que sair mais cedo, com exceção de um que precisava ir trabalhar, mas só o fez depois que seu grupo se apresentou na plenária, depois de remanejamento das apresentações, atendendo a seu pedido “eu preciso ir trabalhar, mas não vou até meu grupo se apresentar... vocês deixam eu ir primeiro?”.

A metodologia das cores, proposta pelos indicadores, parece que encontrou nos pais os grandes entusiastas, que viram no instrumento uma forma de se expressarem, mesmo sem falar nada, conforme descrito por uma mãe “Eu não conseguia dizer o que eu pensava para vocês...daí eu “falo” as cores e vocês entendem!” ou ainda “Eu nunca pensei que através de uma bolinha, eu ia poder me declarar...dizer o que eu sinto...”.

Os assuntos discutidos também foram alvo de interesse e surpresa para os pais “Eu nem acredito que participei de uma reunião tão importante assim”.

A lógica do documento, que prevê que os indicadores sirvam para nortear as próximas ações do grupo, não sendo uma atividade estanque com fim em si mesma, foi apropriada por este segmento, como podemos constatar a partir de frases como: “Que em 2010 as questões em vermelho sejam amarelas” ou “Um 2010 mais verde e amarelo para nós”.

O poder utilizado pelos pais para tentarem se fazer ouvir foi o poder pessoal, onde os mais extrovertidos retrucavam afirmações dos demais grupos que afirmavam, por exemplo,

que as famílias são bem acolhidas pelo CEI, ao que algumas mães redarguiam dizendo “mas como, se a gente não pode nem entrar na creche, temos que esperar sentadas na rua”.

Dentro da tipologia proposta por Lima (2008), constatamos que a participação dos pais, embora tenha se dado ativamente em uma unidade e em alguns momentos nas demais, não teve (devido aos constrangimentos a que foi submetida) a capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais grupos, não podendo assim ser caracterizada como totalmente ativa e sim de participação predominantemente reservada.

Quadro 29 - Tipologia da participação: Grupo VII

ENVOLVIMENTO	GRUPO VII				
	Participação	A	B	C	D
	Ativa	*	x		
	Reservada			x	x
	Passiva			x	
Envolvimento predominante	Participação Reservada				

*Esta creche será analisada separadamente no item 4.3.

Quadro 30 - Tipologia do poder: Grupo VII

PODER	GRUPO VII	
	Físico	-
	Material	-
	Normativo	-
	Cognoscitivo	-
	Pessoal	x
	Autoritativo	-

4.1.1.8 Pode a distribuição dos coordenadores e relatores de GT influenciar na participação dos segmentos?

Segundo os Indicadores, o papel dos coordenadores dos grupos é cuidar para “que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da instituição de educação infantil em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso”; além disso, auxiliarão o grupo “a compreender como se dá o processo de atribuição de cores”. Já os relatores são responsáveis por “tomar nota, cuidar da elaboração do

quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base no quadro” (MEC, 2009-a, p.19).

Como constatamos que a menção ao “posto” de relator e coordenador foram citadas pelo grupo IV, V e VI, resolvemos verificar como se deu a distribuição dessas funções em relação aos sete segmentos participantes da autoavaliação. Os quadros abaixo ilustram esta distribuição.

Quadro 31 - Coordenadores dos grupos de discussão por segmento e dimensão

coordenador	Dimensão	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII
	1	1	-	-	-	-	1	1
	2	-	-	-	1	-	2	-
	3	-	-	-	-	2	1	-
	4	-	-	1	-	-	2	-
	5	-	1	-	-	1	-	1
	6	-	-	-	-	-	3	-
	7	-	-	-	-	-	3	-
Total		1	1	1	1	3	12	2

Quadro 32 - Relatores dos grupos de discussão por segmento e dimensão

relator	Dimensão	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII
	1	-	-	-	-	-	3	-
	2	-	-	-	-	-	3	-
	3	-	-	-	-	-	3	-
	4	-	-	-	1	-	2	-
	5	-	-	-	1	-	2	-
	6	-	-	-	-	-	3	-
	7	-	-	-	-	-	3	-
Total		-	-	-	2	-	19	-

Quadro 33 - Perfil geral dos relatores e coordenadores dos grupos de discussão por segmento

	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII	Total
Coordenador	1	1	1	1	3	12	2	21
Relator	-	-	-	2	-	19	-	21
Total	1	1	1	3	3	31	2	42

Os quadros 31, 32 e 33 nos permitem constatar que os três CEIs privilegiaram as ADIs (Grupo VI) na hora de escolher seus coordenadores e relatores dos grupos de discussão.

Se por um lado esse dado pode ser explicado pela maior presença numérica deste segmento, por outro ela não explica a quase ausência do grupo VII, também expressivo numericamente. Como pudemos constatar no quadro, o grupo VII ocupou somente dois “postos” de coordenador e nenhum como relator, nem mesmo na creche em que era maioria em relação aos profissionais.

O grupo I, II, III e V também não contou com nenhum representante ocupando a função de relator.

O documento não prevê nenhuma orientação no sentido de que a escolha dessas funções obedeça a critérios de equidade entre segmentos, apenas orienta que ela seja feita (no nosso caso foi feita pelo grupo I e II) de acordo com o perfil dos sujeitos que desempenhariam essas funções. Os dados não nos permitem afirmar que essa distribuição foi determinante nas participações dos grupos, no entanto, nos oferecem indícios e questionamentos que merecem ser aprofundados em pesquisas futuras: essa escolha também não estaria intimamente ligada a concepções que, conscientes ou não, nos falam sobre os “saberes considerados legítimos”? Diante disso, fica a questão: Será que o documento IQEI, ao não estabelecer alguns princípios orientadores para essa escolha, não estaria abrindo “brechas” para que estas se dêem, também, de forma a reproduzir as relações hierárquicas das instituições educacionais?

4.2 Os resultados: análise dos indicadores

Após discutirmos as condições objetivas em que se deu o processo de mensuração dos indicadores propostos nos IQEI em quatro creches conveniadas da cidade de São Paulo, analisemos os resultados decorrentes da autoavaliação, de forma a captar as semelhanças e/ou diferenças surgidas entre as creches, não para compará-las ou estabelecer um padrão, mas sim para, em item posterior, termos subsídios mais sólidos para apontar as possíveis limitações e potencialidades deste instrumento, no contexto das creches que participaram de sua aplicação. Antes, porém, de nos remetermos aos indicadores propriamente ditos, tentemos compreender o que a metodologia das cores, proposta no documento, representou para os participantes da autoavaliação.

4.2.1 Quando as cores valem mais do que mil palavras: o uso das cores como instrumento de inclusão à participação democrática

O uso das cores para definição dos indicadores foi, na experiência realizada, o principal instrumento que possibilitou que diferentes atores “dessem seu recado”, como assinalou um pai. Esse recurso facilitou a inclusão no debate de grupos geralmente pouco consultados nas questões referentes ao dia a dia das creches, como os pais, as cozinheiras e os atendentes gerais, que se sentem intimidados diante dos poderes oriundos da estrutura hierárquica institucional, da formação de especialistas...

A possibilidade de ser compreendido através da escolha de uma cor trouxe uma nova perspectiva de atuação aos grupos, que encontraram uma forma de se inserir no debate. Na plenária, o medo, a vergonha, a timidez e até mesmo o receio de ser punido (que pode ser observado nos pequenos grupos) ao se expor, eram dissipados pelo uso de um cartão, cuja cor “valia mais do que mil palavras”, como bem definiu uma mãe.

O uso dos cartões na plenária ainda possibilitava uma forma de restituição da voz, mesmo dos grupos/indivíduos que permaneciam em silêncio mas que, com seus cartões levantados, deixavam claro o que pensavam diante de tal situação ou proposição.

Os cartões na plenária ajudavam, ainda, a amenizar (não ocultar) o clima de antagonismo, possibilitando que as posições contrárias se enfrentassem em um clima mais “lúdico” como, por exemplo, era comum ver “times” de cores se formando, como também “campanhas”, “boca de urna” (as pessoas que ocasionalmente estivessem com camisetas de uma das três cores, certamente eram “cooptadas” para esse fim). Além do mais, as cores remetem a uma série de situações que já fazem parte do imaginário dos participantes, como as associações com o cartão do juiz de um jogo de futebol, com as cores do semáforo e até mesmo associação das cores com partidos políticos.

Esses fatores ajudavam a romper, em certa medida, um pouco do mito negativo em torno da avaliação e, de certa forma, ajudavam em alguns momentos a equilibrar o poder advindo da retórica, que muito pouco podia diante de 50 “vozes em silêncio”, mas que falavam através de seus cartões coloridos.

Se as cores não conseguiam expressar exatamente o que o grupo queria, novas formas de expressão eram prontamente criadas, como foi o caso da mistura de cores e a criação do

indicador preto, este entendido como abaixo do vermelho, servindo para mostrar que determinado item necessita de atenção com prioridade máxima.

Podemos dizer que, na experiência realizada, a metodologia proposta, no geral, teve uma recepção positiva e entusiasta dos participantes.

No entanto, se as cores foram fundamentais no processo de discussão, seja nos pequenos grupos ou na plenária, contribuindo para a inclusão de diversos atores no debate, não podemos dizer, contudo, que o resultado final expressa fielmente a situação real da creche. Isto porque, como já foi mostrado, as condições em que as cores são decididas trazem em seu bojo uma série de contradições e negociações, cujo resultado também expressa essas mesmas contradições de sua gestação.

Assim, não seria lógico esperar que as cores atribuídas aos indicadores sejam neutras, uma vez que são o resultado de uma complexa imbricação de poderes cujo resultado final revela os sonhos, anseios e desejos de diversos atores envolvidos no dia a dia do cuidar e educar crianças pequenas, mas também coações, legitimações e encobrimentos em vários níveis.

Nesse sentido, é importante não desvirtuar a essência do documento, como algumas secretarias de educação vem fazendo, utilizando esse instrumento para um fim para o qual ele não foi criado e não se presta, como por exemplo para a criação de rankings ou para ter “indicadores limpos”³⁶ para a SME. Se a intenção é fazer um diagnóstico da realidade de determinada instituição, não podemos tomar as cores (os indicadores) como o único elemento a nos fornecer dados, é preciso casar essa prática com outras que complementem o olhar sem, no entanto, deslegitimar o olhar dos atores que estão atuando no dia a dia.

Através dessa experiência reiteramos o expresso no documento, que adverte (MEC, 2009-a, p.14) que “os resultados não se prestam à comparação entre instituições”, sendo seu objetivo servir de instrumento de apoio ao trabalho das instituições de educação infantil.

Assim, não nos cabe analisar se as cores apresentadas a seguir estão corretas ou não, já que elas, por principio, têm que fazer sentido para os atores que a conceberam. Nossa análise será mais no sentido de fornecer elementos que possam nos auxiliar na tentativa de compreensão da escolha das cores por esses sujeitos.

³⁶ Expressão utilizada por Spink (2001).

4.2.2 O que falam e silenciam os indicadores

Seguem abaixo, os indicadores de três creches, agrupados por dimensão e contendo as justificativas apresentadas pelos grupos, transcritas fielmente dos quadros-síntese (ou pelas fichas individuais, na ausência de justificativa na ficha do relator). Esclarecemos ainda, que as anotações sobre as mudanças de cores ocorridas na plenária foram feitas pelos próprios relatores, que permaneceram com o quadro-síntese em mãos durante toda a discussão, entregando-os à pesquisadora, somente no final de todas as atividades do dia. O documento na íntegra se encontra disponível no APÊNDICE 7.

Quadro 34 - Indicadores: Dimensão 1

DIMENSÃO 1:			
Planejamento Institucional			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
1.1 Proposta pedagógica consolidada	Amarelo	Amarelo	Amarelo
1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação	Amarelo	Vermelho	Amarelo
1.3 Registro da prática educativa	Verde	Amarelo	Verde

Justificativas

1.1 Todos recebem o documento mais nem todos lêem e os pais não participam da elaboração da proposta pedagógica.

1.1 O indicador ficou com amarelo porque os pais não conhecem o Projeto Pedagógico e a proposta pedagógica não foi elaborada com a participação deles (pais) e também ela não é atualizada periodicamente. Como as crianças crescem rápido, mudam, a proposta pedagógica tem que acompanhar este ritmo.

1.1 Essa proposta não é conhecida por todos, é necessário que se faça mais reuniões para que haja mais participação dos pais e da comunidade (ex. sugestões na elaboração dessa proposta).

1.2 É preciso organizar melhor os horários dos espaços externos, nem sempre as professoras conseguem auxiliar as crianças de forma tranqüila.

1.2 O indicador ficou com vermelho porque a equipe da Instituição não conta com o apoio da

SME, existe cobrança mas não apoio, principalmente para os educadores, e também na prática de planejamento e avaliação as criança participam do planejamento mas não da avaliação.

1.2 Nós educadoras elaboramos planejamentos, auxiliamos as crianças no CEI a todo momento, mas precisamos de uma maneira fazer com que os pais participem mais dos acontecimentos no CEI, através de feiras, eventos para expor todas as atividades realizadas no CEI.

1.3 Documentação organizada e registros feitos.

1.3 O indicador ficou com amarelo porque as professoras não fazem registro sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo. Os pais desconhecem esses registros. É preciso achar uma forma para que as professoras registrem os acontecimentos do momento, para que eles não passem em “branco”. No entanto, o CEI possui documentação organizada sobre as crianças (ficha de matrícula, cópia certidão nascimento, de vacina, histórico de saúde), sempre se pede todos os documentos das crianças.

1.3 Os pais hoje puderam comprovar que é feita esta observação e que é passado diariamente. Possui documentação.

Comentários

A justificativa do item 1.1, onde todas as creches alegaram que os pais não participam da elaboração do PP da unidade, tampouco o conhecem, pode ser validada, pelos dados coletados na autoavaliação, onde os pais mostraram não ter conhecimento de certas práticas e concepções adotadas pelas unidades.

Nos demais indicadores (1.2 e 1.3), apenas em uma das questões levantadas a resolução não dizia respeito à competência interna, cabendo à SME dar mais apoio. No entanto, não explicitaram que tipo de apoio estavam reivindicando, o que dificultará na hora dos encaminhamentos.

Quadro 35 - Indicadores: Dimensão 2

DIMENSÃO 2:			
Multiplicidade de experiências e linguagens			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
2.1 Crianças construindo sua autonomia			
2.2 Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social			
2.3 Crianças tendo experiências			
2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais			
2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita			
2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação			

Justificativas

2.1 A instituição trabalha para que a criança construa sua autonomia, desde o berçário as crianças são incentivadas, é algo que já vem acontecendo.

2.1 No Cei a criança constrói sua autonomia, as professoras deixam as crianças à vontade para escolherem o que querem fazer.

2.1 Uma das unidades não comentou este item.

2.2 As crianças têm acesso a todos os ambientes da instituição, que propicia desafios corporais ou novas experiências com a natureza.

2.2 Precisa melhorar mais, os espaços naturais, culturais, lazer e o contato com animais.

2.2 Uma das unidades não comentou este item

2.3 Neste aspecto é respeitado tempo de cada criança e seus cuidados são atendidos.

2.3 Grupo propôs amarelo porque necessidades fisiológicas das crianças não são respeitadas por todos na instituição, mas plenária não concordou e mudou para verde.

2.3 Uma das unidades não comentou este item

2.4 As crianças aprendem o repertório cultural de sua e outras regiões e fazem produções diversas.

2.4 Esse item merece atenção, preparando um ambiente para crianças com deficiência e a exploração de parlendas, instrumentos musicais.

2.4 Uma das unidades não comentou este item.

2.5 Apesar das crianças conhecerem vários tipos de literatura é importante que comecem a produzir textos, mesmo que não sejam alfabetizadas, pois assim, conheceremos as hipóteses

de suas escritas.

2.5 O grupo propôs amarelo porque nem todas as crianças de 4 a 6 anos são incentivadas a produzirem textos, mesmo sem saberem escrever. Melhorar e rever estímulo à linguagem oral.

2.5 Uma das unidades não comentou este item.

2.6 As crianças aprendem e reconhecem sua identidade, valorizam as diferenças, cooperam como um grupo e fazem parte dele ativamente.

2.6 O grupo propôs vermelho, pois para que as crianças se reconheçam nas atividades é preciso que eles se vejam, ex. murais de fotos, filmagens...

2.6 Uma das unidades não comentou este item.

Comentários

No item 2.1 todas as unidades foram unânimes ao afirmar que a autonomia das crianças é trabalhada e respeitada, surgindo inclusive diversas falas que alegavam que as crianças “tem até autonomia até demais” e que a “instituição deveria “dar mais limites”. Essas falas (que não foram isoladas) mostram o quanto diversas educadoras, a despeito de todo trabalho de formação da entidade, ainda não se apropriaram da proposta pedagógica da mesma, querendo retomar velhas práticas, como filas, separação de meninos e meninas, entendidas como superadas pela concepção educacional atual da entidade.

Outro tema em comum entre as creches foi a questão da “produção de textos” das crianças. Tema polêmico, que gerou interpretações distintas sobre a questão na plenária.

Esta confusão entre letramento, alfabetização, o que proporcionar ou não nesta fase, na verdade reflete uma discussão de todo o campo da educação infantil, que divide os especialistas da área.

Quadro 36- Indicadores: Dimensão 3

DIMENSÃO 3:			
Interações			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
3.1 Respeito à dignidade das crianças			
3.2 respeito ao ritmo das crianças			
3.3 respeito à identidade, desejos e interesse das crianças			
3.4 Respeito às idéias, conquistas e produções das crianças			
3.5 interações entre crianças e crianças			

Justificativas

3.1 A instituição respeita o limite da criança, há intervenção sempre que necessário, há parceria.

3.1 As professoras intervêm da melhor forma para evitar conflitos entre as crianças e tem respeito à integridade das crianças.

3.1 A instituição respeita a dignidade das crianças, intervindo sempre que necessário.

3.2 O grupo propôs o amarelo pois, embora as necessidades sejam atendidas, é preciso preparar as crianças pra o ensino fundamental, para a vida lá fora. A assembléia, embora tenha concordado com o grupo, de que as crianças 'têm liberdade demais', acredita que o item deve ser mudado para verde, mas que deveria ser incorporada uma outra questão neste indicador que dê conta da demanda surgida. Também ressaltaram que o tempo de espera deve ser melhor trabalhado.

3.2- Ao longo do dia, as professoras buscam variar as atividades para que as crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera. Usam diversos ambientes do CEI, além de repousarem algumas horas.

3.2 As atividades são organizadas e planejadas antes da prática, respeitando as escolhas das crianças também.

3.3 Só há necessidade de um olhar mais atento às crianças com necessidades especiais.

3.3- Os interesses e necessidades das crianças são observados pela Instituição. Todos são chamados pelo seu nome. Em relação às crianças menores, as professoras dão uma atenção maior, pois eles necessitam de colo, acolhimento e afetividade

3.3 A instituição observa os interesses e necessidades das crianças, respeitando a identidade de cada um.

3.4 As atividades são feitas e expostas, as crianças são elogiadas pelas conquistas.

3.4 As produções são expostas de maneira em que pais e as crianças observem. Todas as atividades são elogiadas diante das suas conquistas.

3.4 A instituição reconhece e valoriza as produções das crianças expondo e abrindo oportunidade para a família e a comunidade.

3.5 As interações são visíveis, as crianças brincam juntas no dia a dia.

3.5 As professoras organizam os espaços, brincadeiras e materiais a serem utilizados pelas crianças. Elas interagem entre si com todas as crianças do CEI (desde berçário até os maiores).

3.5 São organizadas diariamente atividades entre as crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, inclusive crianças com deficiência.

Comentários

Esta dimensão, diga-se de passagem tão difícil de ser trabalhada e consolidada, impressiona pela sua completa ausência de aspectos a serem melhorados. Impressiona e nos remete a algumas considerações e questionamentos:

- Todos os indicadores analisados nesta dimensão dizem respeito diretamente a práxis das educadoras,

- Nem mesmo em países da Europa, como no norte da Itália em que há uma tradição em práticas educativas que respeitam as crianças, os indicadores foram tão animadores.

Esses fatos nos levam a concluir que, ou nossa prática já superou países de maior tradição (e então precisam ser melhor divulgadas), ou então nossa “pouca experiência prática em se autoavaliar” produz distorções da realidade que só o constante exercício de se (re)avaliar permitirá avaliações mais imparciais.

Quadro 37- Indicadores: Dimensão 4

DIMENSÃO 4:			
Promoção da saúde			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças			
4.2 Limpeza, salubridade e conforto			
4.3 Segurança			

Justificativas

4.1 A alimentação na instituição é saudável e ótima para as crianças, apenas deveria oferecer leite especial para as crianças que tenham necessidades alimentares especiais.

4.1 A creche oferece alimentação balanceada, se houver necessidades especiais na alimentação, a mãe deve trazer de casa para a creche oferecer. A instituição trabalha a retirada das mamadeiras e também possibilita o aleitamento materno desde que a mãe converse com a diretora e marque um horário.

4.1 Alimentação saudável e variada.

4.2 Merece cuidado e atenção nas questões referentes à ventilação e higiene do ambiente de trocas.

4.2 Os ambientes internos e externos são limpos, arejados e tranquilos. O lixo é retirado para não acumular. Todo cuidado é tomado na limpeza e higiene.

4.2 Os ambientes internos e externos são limpos e o lixo é retirado diariamente.

4.3 As questões de segurança estão em um bom caminho, mas a instituição deve rever alguns itens bem como pontos perigosos do prédio, altura das tomadas. A assembléia ficou dividida entre verde e amarelo, pois existem alguns itens que devem ser melhorados, no fim optaram por manter o verde.

4.3 As tomadas elétricas precisam melhorar, pois ficam baixas, embora tenham tampas protetoras. O botijão de gás fica do lado de fora em lugar ventilado, os produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas ficam fora do alcance das crianças. A instituição tem portão, corrimão, portãozinho, materiais emborrachados tudo para garantir a proteção e circulação das crianças. Todos são informados sobre acidentes, levamos para a enfermeira, no caso de doença, nem todos os pais sabem da necessidade de declaração do médico.

4.3 O grupo propôs vermelho devido às tomadas que são colocadas muito baixas e pela necessidade de rever as laterais da rampa, trocando os cabos de aço por tela ou alambrado. A plenária optou pelo amarelo.

Comentários

Nesta dimensão, embora uma série de questões tenham sido apontadas pelos grupos como merecedoras de maior atenção, como a ventilação, higiene no ambiente de troca (fraldário), as tomadas baixas... a cor verde prevaleceu, o que impossibilitará o encaminhamento de algumas demandas na elaboração do plano de ação, como por exemplo no caso de uma unidade que chegou à conclusão que a altura das tomadas não estava adequada, mas ainda assim, optou pela cor verde do indicador.

É interessante ressaltar que as decisões das cores eram tomadas, nesta dimensão em especial, tendo-se uma grande preocupação com o que “a entidade iria pensar” (a entidade entendida como “ser abstrato”), isso fez com que o grupo, mesmo considerando que uma questão do item 4.3 era de extrema gravidade e urgência, optou pela cor amarela “para não ser muito radical e não virar as costas para a instituição”.

Quadro 38 - Indicadores: Dimensão 5

DIMENSÃO 5:			
Espaços, materiais e mobiliário			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças			
5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças			
5.3 Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos			

Justificativas

5.1 Por ser um indicador que se refere em especial às crianças com deficiência, colocamos vermelho, porque no CEI ainda não possuímos espaços necessários para receber crianças com deficiências e as janelas não possuem visão externa e não biblioteca.

5.1 O grupo identifica que os espaços e mobiliários favorecem as experiências das crianças, porém foi atribuída a cor vermelha para o indicador porque faltam recursos necessários e fundamentais para crianças com necessidades especiais.

5.1 Algumas coisas deveriam ser mudadas: as janelas das salas de cima que são altas, as portas superiores serem acessíveis para crianças com cadeira de rodas e banheiro com acesso para deficientes.

5.2 Sendo um indicador que fala sobre a questão de brinquedos, livros, revistas e materiais pedagógicos, colocamos como um indicador amarelo, porque o CEI não possui esses materiais em quantidades suficientes para suprir as necessidades de todos. Neste indicador também encontramos uma questão que, para o grupo, foi formulada de forma errada, pois fala de forma individual e o CEI pode atender de maneira geral (item 5.2.5).

5.2 Existem materiais diversificados em quantidade suficiente, mas no decorrer do ano eles acabam e acaba faltando alguns itens, sendo, assim insuficientes. Também não há instrumentos musicais.

5.2 O grupo propôs verde, apesar de sinalizar algumas perguntas com amarelo, a plenária mudou para amarelo devido à ausência de instrumentos musicais e quantidade insuficiente de materiais pedagógicos diversos, como papéis, argila, massinha...

5.3 Este indicador foi considerado vermelho porque na questão de atender às necessidades dos adultos é necessário providenciar mudanças urgentes.

5.3 O espaço que existe não é adequado, há muito barulho externo, não favorece reuniões, pesquisas e para as famílias também não existe um espaço planejado para sua recepção e acolhimento. Na plenária, os pais acrescentaram a necessidade de ter banheiros separados de meninos e meninas.

5.3 O grupo propôs verde, apesar de sinalizar que falta espaço adequado para recepção das famílias, a plenária reforçou este item e ainda quis enfatizar a falta de espaço adequado para os funcionários descansarem.

Comentários

Com exceção do grupo I e II, que foram veementemente contra as cores definidas pela maioria do grupo, os demais (em todas as creches) tiveram uma avaliação semelhante e embora reconhecessem que os espaços e mobiliários para uso das crianças eram adequados, apontaram a necessidade de se rever e melhorar os espaços para os adultos e para as crianças com necessidades especiais.

A quantidade insuficiente de materiais, que não duram o ano todo, também foi apontada como um item a ser revisto.

Podemos perceber que os únicos momentos em que os grupos fizeram uso do indicador vermelho foi quando estavam avaliando questões cuja solução cabia a alguma instância externa ou que até poderiam ser resolvidas internamente (como a pesquisadora constatou diversas vezes), mas que na avaliação do grupo somente recursos e/ou ações advindas de fora da creche poderiam resolver. Como um exemplo desta segunda situação, podemos citar uma unidade que debateu sobre a necessidade de se ter uma sala para descanso dos funcionários adequada, o que na opinião do grupo só seria possível após uma grande e demorada reforma. A pesquisadora, após ser levada para conhecer o espaço que estava em discussão, constatou que muitas das necessidades apontadas pelo grupo poderiam ser resolvidas com uma simples reorganização do espaço e materiais da sala.

Quadro 39 - Indicadores: Dimensão 6

DIMENSÃO 6: Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
6.1 Formação inicial das professoras			
6.2 Formação continuada			
6.3 Condições de trabalho adequadas			

Justificativas

6.1 Nem todos os profissionais têm capacitação e formação adequadas.

6.1 Todos os professores têm que estar se atualizando cada vez mais. Precisam ter ajuda de custo para fazer pedagogia. Nem todas são formadas em pedagogia, estão cursando.

6.1 Alguns professores ainda vão cursar pedagogia, alguns até querem, mas as condições não são favoráveis. Tem muito a melhorar.

6.2 A formação deveria ser melhor no quesito inclusão, necessidade de cursos de capacitação para professores cuidarem de crianças com deficiência.

6.2 As professoras não são apoiadas nem orientadas para que possam interagir corretamente com certos tipos de deficiência, nem conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência. Necessitam de formação especializada sobre o tema (Neste item a plenária ficou bem dividida entre o amarelo e o vermelho).

6.2 Os momentos formativos não devem ser somente dentro do CEI, deveria ter mais oportunidades que favorecessem o bom desempenho dos educadores (poder fazer cursos fora e em horário de serviço).

6.3 O grupo indicou o amarelo, pois não sabia o valor do piso salarial nacional, mas concordou com a mudança da assembléia para o vermelho, pois o salário recebido está abaixo do piso nacional. As condições de trabalho e salário podem e devem ser melhoradas.

6.3 As educadoras não recebem o valor justo pela lei, além de não receber tratamentos preventivos e convênios médicos para que possam estar preparadas psicológica e emocionalmente para atuar dentro do CEI.

6.3 Optamos pelo amarelo devido ao item que pergunta sobre se a instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais, os uniformes não são adequados para os dias de calor e também não temos plano de saúde.

Comentários

Nesta dimensão as insatisfações, sobretudo das professoras, vieram à tona. Reivindicam melhores salários (o grupo todo), ajuda de custo para cursar Pedagogia (as que ainda não o fizeram), possibilidade de realizarem cursos de formação no horário de serviço, plano de saúde, assistência médica e psicológica preventiva e, principalmente, reivindicam formação para saberem lidar com as crianças especiais.

Este último tema causou grande polêmica e desabafos na plenária, mostrando ser uma questão que traz muita angústia para as educadoras, que não sabem exatamente como lidar com a inclusão das crianças com deficiência (o número de crianças com deficiência não chega a dez, no total das creches). Novamente o indicador vermelho apareceu como um problema cuja solução ultrapassa os muros do CEI.

Quadro 40 - Indicadores: Dimensão 7

DIMENSÃO 7: Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social			
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C
7.1 Respeito e acolhimento			
7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças			
7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças			

Justificativas

7.1 Esse item recebeu a cor verde pois todos os participantes se sentem bem acolhidos e respeitados.

7.1 Os familiares são respeitados e bem acolhidos e os professores também são respeitados pelos pais, mas faltam mais conhecimentos sobre os familiares das crianças. Há bom atendimento e respeito às crianças e familiares, porém falta adaptação para receber crianças especiais, como esta instituição não tem adaptações adequadas ela não recebe crianças com deficiência. Assembléia mudou para amarelo depois de intervenção dos pais.

7.1 Prevaleceu a cor verde porque supriu nossas necessidades.

7.2 Esse item recebeu a cor amarela, pois o item 7.2.1 acontece, mas precisa melhorar o planejamento e o 7.2.2, recebeu vermelho porque as famílias não recebem relatórios sobre as aprendizagens e vivências das crianças.

7.2 Grupo propôs amarelo, assembléia mudou para verde, pois entenderam que garantem o acompanhamento dos pais, mesmo não sendo por meio de relatórios.

Através das reuniões elaboradas pela instituição, os familiares têm condições de acompanhar as vivências e produções das crianças, apenas não recebem relatórios sobre as aprendizagens e vivências, as informações não são passadas por relatórios e sim por reuniões.

7.2 Os fatos abordados são esclarecidos nas reuniões para os pais.

7.3 Recebeu a cor verde, mas o item 7.3.5 recebeu a cor vermelha pois há enorme dificuldade com esse tipo de informação.

7.3 A SME não investe em propaganda para a comunidade sobre os serviços de educação especial existentes.

7.3 Através da comunicação de pais com funcionários, administradores e coordenadores há um entendimento em ambas as partes.

Comentários

No item 7.1, a única unidade que optou pelo amarelo o fez após veemente intervenção dos pais, que se recusaram a aceitar o verde proposto alegando que não se sentiam acolhidos, pois não podiam entrar na instituição enquanto aguardavam o horário de saída, não conheciam a sala destinada a eles, não se sentiam contemplados com os horários destinados às reuniões de pais e pediam para que a creche adotasse o uso de agenda para que pudessem acompanhar a rotina de seus/suas filhos/as.

No item 7.2, todas as unidades reconheceram que não enviam relatório para os pais, sendo que uma delas optou, por isso, pelo amarelo e as demais pelo verde, por entenderem que possibilitavam outras formas de acompanhamento para os pais.

A única unidade que optou pelo vermelho no item 7.3, o fez devido ao fato, por eles apontado, da SME não divulgar para a comunidade os serviços de educação especial existentes.

4.2.3 Plano de Ação: Breves considerações

Embora a elaboração do plano de ação não seja objeto de análise desta pesquisa, cabem aqui algumas considerações a respeito da sua realização. Esclarecemos, primeiramente, que os planos de ação foram elaborados no período de fevereiro a abril de 2010, duraram um dia inteiro e contaram com uma inexpressiva participação dos pais (nem meia dúzia no total de todas as creches), talvez devido ao fato da atividade ter sido realizada durante a semana, em horário comercial. A pesquisadora acompanhou e coordenou, juntamente com a coordenadora geral da entidade, o plano de ação em duas creches, a terceira foi feita apenas pela coordenadora geral (que enviou o plano posteriormente à pesquisadora) e a quarta creche não participou desta etapa da autoavaliação, pois suas atividades já estavam suspensas.

A elaboração do plano de ação é um momento fundamental no processo autoavaliativo, pois segundo o documento (MEC, 2009, p.26), “ajuda a definir e organizar as atividades” que serão colocadas em prática para alcançar os objetivos almejados, através da decisão dos tempos e pessoas responsáveis para cada tarefa.

No geral, podemos afirmar que houve muita dificuldade em transformar os problemas levantados em ações específicas. Isso porque a cor dos indicadores muitas vezes foi dada nos GTs e na plenária através de uma análise abstrata ou generalizada, o que tornou a tarefa de encaminhar essas questões um tanto quanto desgastante para os participantes que, embora envolvidos, se sentiam um pouco perdidos, sem saber “por onde começar”, ou como bem apontou uma educadora: “é bem mais fácil apontar problemas do que soluções”.

Outra dificuldade foi definir os responsáveis pelas ações e, principalmente, os prazos. Isso porque a maioria dos problemas apontados (como podemos constatar nos planos de ação reproduzidos integralmente no APÊNDICE 8) não diziam respeito ao campo de ação dos atores internos da creche e sim demandavam a posição de instâncias e atores externos, o que tornava a tarefa de estabelecer prazos uma atividade feita sem nenhum parâmetro concreto e sim baseada na “vontade” e/ou “achismos” dos participantes.

Nesse sentido, a presença da coordenadora geral nesta etapa da autoavaliação foi fundamental, pois ela pode explicitar para o grupo, com mais propriedade por ter acesso a informações que o grupo (inclusive o grupo I e II) como um todo não tinha, o porquê da entidade acatar ou não determinada reivindicação. Mas mesmo a coordenadora geral se viu impossibilitada de dar alguns prazos, como o grupo queria, pois ela também deveria se reportar à entidade que é quem autorizaria ou não determinada proposta.

Isso, somado ao fato da atividade não contar com nenhum representante da DRE que, apesar de convidados, não compareceram em nenhuma etapa do processo em nenhuma das creches, pode ser considerado um dos fatores que dificultaram o encaminhamento de questões que demandam, em sua solução, a participação e cooperação de outras instâncias. As diretoras ainda relataram que alguns dos supervisores convidados informaram que não conheciam o documento utilizado para a autoavaliação.

Esses fatos fizeram com que os participantes fossem se deparando, questão a questão, com dificuldades de encaminhamentos, o que gerou um certo desânimo no grupo, que se mostrava insatisfeito com as respostas “institucionais”.

Também foi possível observar que, em uma creche, a simples presença da coordenadora geral intimidou alguns participantes, conforme relatado em separado à pesquisadora.

No entanto, nos poucos momentos em que a questão se referia ao trabalho direto com as crianças, o envolvimento de todo o grupo se fazia maior e era possível estabelecer espaços de formação e troca entre os profissionais. Pudemos notar que muitos profissionais não conheciam o trabalho desenvolvido pelos seus pares e, através desta discussão, foi possível a troca de experiências e a definição de espaços e trabalhos em parceiras, como através da criação de espaços de leitura coletivos, de caixas de brinquedos a serem rodiziadas, etc.

Um fato curioso e que merece ser mencionado foi a “reavaliação”, na hora do plano de ação, de alguns indicadores vermelhos e amarelos que passaram, após novo debate, a serem identificados como verdes. Esse fato aconteceu nas três creches e pode ter diversas interpretações, que não cabem neste estudo.

Em relação às ações de formação continuada, surgiu pela primeira vez, com maior clareza, o fato das creches pertencerem ao sistema público de ensino e daí partiu a reivindicação da SME incluir as creches conveniadas nas ações de formação continuada, através do oferecimento de cursos, palestras e oficinas.

No final da atividade, a pesquisadora informou que o documento sugeria a criação de um grupo para acompanhamento das ações encaminhadas e perguntou se alguém gostaria de fazer parte desta comissão. Diante da negativa geral, não havendo nenhum candidato em nenhuma das creches, a coordenadora geral informou, então, que no mês de novembro de 2010 eles fariam uma reunião para avaliar o que avançou ou não a partir do plano de ação e também se comprometeu a usar uma pequena parte das reuniões pedagógicas mensais para que o grupo pudesse dar e receber informes sobre o andamento das questões encaminhadas.

4.2.3 Uma experiência em condições atípicas

Apresentaremos, a seguir, os dados e as considerações sobre a experiência da creche que teve suas atividades encerradas após a autoavaliação, motivo pelo qual não participou da etapa de elaboração do plano de ação.

Lembramos que esta unidade encontrava-se em condições atípicas, uma vez que na semana da realização da avaliação os pais foram informados sobre o encerramento das atividades naquela região e 11 funcionários foram demitidos, gerando assim uma atmosfera diferenciada em relação às demais.

A partir dos dados explicitados nos quadros 41, 42 e 43, percebemos que esta foi a única creche que necessitou que dois grupos discutissem mais de uma dimensão, devido a quantidade insuficiente de participantes no dia da autoavaliação, sendo que a dimensão três e seis foram discutidas pelo mesmo grupo, cujo coordenador pertencia ao grupo VI e o relator ao grupo II. A dimensão quatro e sete também tiveram que ser discutidas por apenas um grupo, cujo coordenador pertencia ao grupo I e o relator ao grupo III. O grupo IV e o VII não contaram com nenhum membro exercendo essas funções.

Quadro 41 - Coordenadores dos grupos de discussão por segmento e dimensão

	DIMENSÃO	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII
COORDENADOR	1	-	-	-	-	-	1	-
	2	-	-	-	-	-	1	-
	3	-	-	-	-	-	1**	-
	4	1*	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	1	-	-
	6	-	-	-	-	-	1**	-
	7	1*	-	-	-	-	-	-
Total		2	-	-	-	1	4	-

* e ** Mostra as dimensões que foram feitas pelas mesmas pessoas, devido a quantidade insuficiente de participantes

Quadro 42 - Relatores dos grupos de discussão por segmento e dimensão

	DIMENSÃO	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII
RELATOR	1	-	-	-	-	-	1	-
	2	-	-	-	-	-	1	-
	3	-	1***	-	-	-	-	-
	4	-	-	1****	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	1	-
	6	-	1***	-	-	-	-	-
	7	-	-	1****	-	-	-	-
Total		-	2	2	-	-	3	-

*** e **** Mostra as dimensões que foram feitas pelas mesmas pessoas, devido à quantidade insuficiente de participantes

Quadro 43 - Perfil geral dos relatores e coordenadores dos grupos de discussão por segmento

	GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	GVII	Total
Coordenador	2	-	-	-	1	4	-	7
Relator	-	2	2	-	-	3	-	7
Total	2	2	2	-	1	7	-	14

Os indicadores desta unidade também tiveram uma pequena variação em relação às outras experiências, como podemos constatar a seguir.

Quadro 44 - Indicadores dos quatro CEIs

DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
1.1 Proposta pedagógica consolidada				
1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação				
1.3 Registro da prática educativa				
DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
2.1 Crianças construindo sua autonomia				
2.2 Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social				
2.3 Crianças tendo experiências				
2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais				
2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita				
2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação				
DIMENSÃO 3: INTERAÇÕES				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
3.1 Respeito à dignidade das crianças				
3.2 respeito ao ritmo das crianças				
3.3 respeito à identidade, desejos e interesse das crianças				
3.4 Respeito às idéias, conquistas e produções das crianças				
3.5 interações entre crianças e crianças				
DIMENSÃO 4: PROMOÇÃO DA SAÚDE				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças				
4.2 Limpeza, salubridade e conforto				
4.3 Segurança				

DIMENSÃO 5: ESPAÇOS MATERIAIS E MOBILIÁRIOS				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças				
5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças				
5.3 Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos				
DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
6.1 Formação inicial das professoras				
6.2 Formação continuada				
6.3 Condições de trabalho adequadas				
DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL				
INDICADORES	CEI A	CEI B	CEI C	CEI D
7.1 Respeito e acolhimento				
7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças				
7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças				

Segue a reprodução fiel do quadro síntese elaborado pelos relatores dos grupos de discussão. Alguns itens e dimensões não foram justificados pelos grupos.

Justificativa

1.1 A instituição dá abertura para as famílias participarem, mas não há envolvimento das mesmas.

1.2 Ao ler este indicador podemos observarm que diante de alguns itens, falta ainda o compromisso de alguns educadores em relação a estar sempre planejando as suas atividades.

1.3 No registro (da) prática educativa está no bom caminho, pois a instituição mantém a organização dos documentos das crianças sempre em dia e a coordenadora também está sempre verificando os registros feitos pelas ADIs.

2.1 Porque há questões como segurar mamadeiras e tirar as sandálias que não são trabalhados com frequência nos berçários.

2.2 Não é planejada porque não inclui a todos (berçário) e também o planejamento não contempla todas as exigências (na questão segurança). Em primeiro lugar tem que “quebrar” a barreira do preconceito em relação adulto-criança, em relação aos bolivianos, nordestinos... Já os indicadores verdes estão sendo contemplados na proposta pedagógica.

3-(Dimensão 3 inteira): entendemos através da pesquisa que esta Unidade educacional atende as questões e exigências citadas no documento e na dimensão, uma vez que se observam que a Instituição promove interações entre, crianças, adultos, famílias e demais profissionais.

5.1 Porque o espaço e mobiliário ainda não favorece a criança com deficiência.

5.2 Porque durante todo o ano não teve material suficiente para o desenvolvimento das atividades e para o cuidado e as necessidades das crianças com deficiência.

5.3 Há espaço, mas não é suficiente para descanso e nem para suprir as necessidades de cada funcionário e nem acolher os familiares.

Comentário

De acordo com os indicadores acima, notamos que a creche D realizou uma crítica e autocrítica maior em relação às demais. Na dimensão 1, sobre planejamento institucional, a creche avaliou que nenhum dos indicadores estava consolidado, não merecendo portanto o verde; já na dimensão 2, enquanto as outras creches optaram em sua maioria pelo verde, a creche D só considerou que um item estava consolidado, sendo que os demais ainda merecem atenção, sendo portanto, amarelos. A creche D foi a única a problematizar algumas questões sobre interação (dimensão 3). As creches A, B e C, na quarta dimensão, avaliaram em sua maioria como “bons/consolidados” os mesmos indicadores tidos pela creche D como ruins ou regulares. Nessa dimensão ainda sobressai o indicador sobre a alimentação oferecida às crianças, que para as três creches foi avaliado como verde e para a creche D, como vermelho. Esse fato chama a atenção, pois se por um lado sabemos que cada creche vivencia uma realidade específica, por outro, elas pertencem à mesma entidade, o que faz com que os gêneros alimentícios recebidos sejam iguais, sendo inclusive parte dos alimentos enviados pela própria prefeitura. No entanto, o relator não justificou o porquê dessa escolha no quadro síntese entregue à pesquisadora (e reproduzido na íntegra mais adiante).

Já as dimensões 5 e 7 seguiram mais de perto a avaliação das outras unidades. No entanto, na dimensão 6, no item que diz respeito às condições de trabalho, em especial a remuneração das educadoras, enquanto duas creches optaram pelo vermelho e uma pelo amarelo, a creche D inovou e quis que esse item fosse o primeiro a ser encaminhado no momento da elaboração do plano de ação, o que fez com que os participantes da plenária criassem o indicador preto que, segundo o grupo, representava uma situação mais grave que a vermelha, seria uma situação “gravíssima”.

Todavia, é preciso esclarecer que as cores atribuídas aos indicadores na experiência realizada na creche D sofreram enormes modificações na plenária, sendo que a maioria dos indicadores propostos pelos grupos foram avaliados inicialmente como verde e somente após problematizações advindas de membros do grupo I e II é que as questões foram novamente discutidas e reavaliadas. A intervenção, sobretudo deste dois grupos, foi fundamental para uma avaliação mais crítica dos indicadores propostos.

Seguem abaixo, os quadros identificando as tipologias de poder e participação de cada grupo participante da autoavaliação, lembrando que o grupo VII (pais), contava apenas com quatro membros.

Quadro 45 - Tipologia do poder por segmento

GRUPO		I	II	III	IV	V	VI	VII
Poder	físico							
	Material							
	Normativo	X	X	-	-	-	X	-
	Cognoscitivo	X	X	X		-	X	-
	Pessoal	X	X	X	-	X	X	X
autoritativo	X	X	-	-	-	X	-	

Quadro 46 - Tipologia da participação por segmento

GRUPO		I	II	III	IV	V	VI	VII
Envolvimento	Participação predominate	-	-	-	-	-	-	-
	Ativa	X	X	X	-	-	X	X
	Reservada	-	-	-	X	X	X	-
	Passiva	-	-	-	-	-	-	-

Os quadros 45 e 46 nos permitem constatar que o grau de envolvimento geral da creche em questão, mesmo com as condições adversas citadas, foi grande, oscilando entre

uma participação reservada e ativa, sendo que nenhum grupo reagiu passivamente ao debate. Como nas demais creches, os grupos IV, V e VII foram os que menor poder e influência exerceram no debate e nas interações; já os grupos I, II, III e VI, foram os que mais fizeram uso dos poderes identificados por Formosinho (1980) e cuja participação teve a maior capacidade de influenciar na tomada de decisões do grupo como um todo.

4.3 O instrumento: Potenciais e limites

A experiência da aplicação da proposta autoavaliativa dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* em quatro creches conveniadas da cidade de São Paulo nos levou a algumas constatações e considerações sobre o potencial e os limites desse instrumental, no contexto do universo em questão, conforme explicitados a seguir.

Podemos afirmar que um dos méritos desse documento é o fato dele ter como base a defesa do princípio democrático e constitucional da participação e, principalmente, propor formas de efetivar a participação de diversos atores nas discussões sobre qualidade das (e nas) instituições de educação infantil brasileiras, ou seja, o documento “inova” ao propor a prática deste “velho” princípio consagrado constitucionalmente.

A troca de saberes, concepções e valores gerados por ocasião do debate entre diferentes atores, bem como os conflitos oriundos desse encontro, mostraram como o processo orientado pelo documento pode ser um valioso recurso para a reflexão e revisão de certas práticas cotidianas, instituídas, mas nem sempre ponderadas e refletidas. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de definição e avaliação da qualidade se constitui em um processo formativo por excelência, uma vez que, independente do grau de participação do indivíduo, ele vive uma experiência formativa relevante.

No entanto, se o processo assume importância vital na autoavaliação, não podemos concluir, assim como Moss (2002) e o próprio documento (MEC, 2009-a, p.12), que “definir qualidade é um processo importante por si mesmo”. Isso porque os resultados e o acompanhamento das ações encaminhadas pelo grupo merecem igual ou maior atenção que o processo, uma vez que o uso indevido desses elementos pode surtir efeitos contrários ao que o instrumento se propõe, ou seja, servir a práticas antidemocráticas, que legitimam uma participação ‘pró-forma’, mas que, na prática, não interfere na real tomada de decisão. O não acompanhamento das ações definidas no plano de ação pode fazer com que a discussão caia

em um vazio, que só reforça nos indivíduos a crença de que “nem adianta falar, pois não vai dar em nada mesmo”. Por isso, é preciso um cuidado especial no que se refere a essa questão, caso contrário, por mais rico que tenha sido o processo, ele poderá ser anulado pelas práticas subseqüentes.

Notamos, também, que os grupos com menor escolaridade e situados em uma posição hierárquica mais “baixa”, ao contrário do que almeja o documento, não obtiveram uma participação igualitária nas discussões, devido a uma série de fatores, conforme já apontados no decorrer deste capítulo. Essa constatação nos leva a ponderar que a discussão sobre qualidade na educação infantil através de um processo participativo e aberto, para que se efetive como tal, além de contar com instrumentos que propiciem o debate entre diferentes atores, deve partir de uma concepção e convicção de que a voz do “outro” realmente é importante e tem algo a contribuir com o processo, pois utilizar um instrumento que propõe um diálogo horizontal em uma estrutura ainda vertical, hierarquizada é condenar a atividade, se não ao fracasso, pelo menos ao não aproveitamento de todo seu potencial.

Em relação à metodologia proposta pelo documento, em que se atribuem cores aos indicadores que, por sua vez, expressam a avaliação do grupo sobre determinado aspecto, o uso das cores se mostrou acessível, motivador e funcionou como elemento de inclusão dos diferentes segmentos no debate. No entanto, algumas questões foram mal compreendidas, o que levou a uma distorção no resultado final, quando algumas respostas e justificativas do grupo não condiziam com a pergunta. Outro episódio observado nas quatro creches participantes foi o fato dos grupos sinalizarem diversas perguntas com o amarelo ou vermelho, mas optarem pelo indicador verde. Como na plenária, conforme orientação do documento, deveriam ser apresentadas as cores dos indicadores e não das perguntas que levaram a ele, muitas questões nem foram debatidas, por ficarem encobertas pelo indicador verde.

Outro fato freqüente foi o da própria plenária identificar questões que merecem atenção, mas optar ainda assim pelo verde, o que não permitiria o encaminhamento das questões no momento da elaboração do plano de ação. Diante disso, uma alternativa encontrada pela pesquisadora foi cruzar os dados dos indicadores com as perguntas, identificando, assim, as questões sinalizadas de vermelho ou amarelo pelos grupos e propondo a criação do “verde com ressalva” que, na verdade, eram as dimensões avaliadas como verdes, mas que continham questões amarelo/vermelhas. Esse processo, embora tenha resolvido o problema do encaminhamento das questões na elaboração do plano de ação, se mostrou

demasiadamente trabalhoso e pouco prático. Seria interessante que o próprio documento orientasse quanto a situações desse tipo que, como pudemos comprovar nesta experiência, são frequentes.

As “influências” nos resultados das cores dos indicadores identificados neste estudo, como as oriundas das relações de poder hierárquicas, autoritativas, normativas ideológicas, cognoscitivas, pessoais, bem como a má compreensão das questões ou do objetivo do documento, nos levam a concluir que os resultados, embora importantes e necessários por refletirem a construção de espaços de empoderamento dos sujeitos, não devem ser tomados como “únicos” elementos diagnósticos de uma dada realidade. Necessitam de outros instrumentos que complementem, reforcem e até neguem os dados obtidos para que possam ser submetidos novamente aos atores da autoavaliação, para que estes (re)avaliem sua realidade em um contínuo e complexo processo de construção da qualidade, em um movimento em espiral.

Há ainda que se considerar alguns fatores que agiram de modo a facilitar ou dificultar a utilização do documento, influenciando tanto no processo como nos resultados obtidos.

Como facilitadores do processo poderíamos citar a realização das reuniões que precederam a aplicação da autoavaliação, destinadas ao planejamento da atividade, a organização prévia dos espaços e materiais, a mobilização da comunidade, através de bilhetes, cartazes e convites feitos pessoalmente pelos profissionais dos CEIs, a quantidade suficiente de pais e funcionários para a formação de sete grupos para discussão das dimensões (sendo um para cada dimensão), o fomento à discussão por parte de membros do grupo I e II. Em contrapartida, constatamos que alguns fatores influenciaram negativamente na atividade, como por exemplo, a ausência de representantes da DRE, a restrição da participação da comunidade, resistências, intimidações no debate, monopólio da palavra por membros do grupo I e II, quantidade insuficiente de pais e funcionários para a formação de sete grupo de discussão e ainda poderíamos citar a falta de planejamento e alternativa em relação aos pais que levaram seus filhos no dia da autoavaliação.

Os fatos observados e apontados anteriormente nos levam a concluir, juntamente com Thurler (1998), que a cultura e o ambiente de interações da instituição influenciam diretamente na forma como se dá o processo avaliativo, ou seja, a construção da qualidade na educação infantil depende de instrumentos que propiciem ou facilitem a discussão de forma compartilhada e negociada entre diferentes atores, mas também é necessário construir “ambientes” que favoreçam essa discussão, sendo que o instrumento por si só não tem o poder

de garantir a equidade das relações. Somente através da prática da democracia é possível chegar a uma democracia de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos através da realização de quatro autoavaliações em creches conveniadas da cidade de São Paulo nos indicam que a construção da qualidade na educação infantil de forma compartilhada e negociada pelos diversos atores envolvidos no cuidar/educar crianças pequenas ainda encontra grandes empecilhos para se concretizar de fato, devido, entre outros fatores discutidos neste estudo, à rígida organização hierárquica das instituições, que geram relações e interações permeadas por formas de controle e poder, sejam elas concretas, abstratas e/ou simbólicas.

Nesse sentido, a proposta metodológica dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, baseada em um processo participativo e dialógico, evidenciou, na experiência realizada, que o conflito e a busca de consensos não se dá somente entre grupos diferentes, mas sim e, sobretudo, entre grupos com poderes desiguais.

A qualidade enquanto conceito em disputa entre desiguais, e não somente entre diferentes, torna o processo e, principalmente, os resultados obtidos com a autoavaliação proposta nos IQEI suscetíveis a toda uma série de distorções, como por exemplo, define-se a cor do indicador por medo de perder a vaga, por medo de retaliações, para agradar determinado grupo, para legitimar o que já está dado, para se autopromover, etc. Identificamos, no entanto, outros fatores que também geram distorções no resultado, cuja cor não condiz com a realidade diagnosticada pelos grupos, mas que não necessariamente tem sua origem nas relações de poder, como a dificuldade de interpretação das perguntas, a descrença na possibilidade de intervir em processos de tomada de decisão, a falta de experiência em processos autoavaliativos, o que pode levar a avaliações, às vezes, um tanto quanto otimistas ou embasadas em referenciais puramente emocionais (não gosto dela ou ela é minha amiga não posso falar sobre este assunto...) ao invés de parâmetros consensuados e direitos fundamentais das crianças.

Esses dados nos levam, por um lado, a ratificar o estudo de Thurler (1998) que já afirmava que o ambiente de interações influencia na avaliação da qualidade, e, por outro, nos leva também a contradizer Spink (2001), para quem a redistribuição de poder se dá automaticamente pelo simples fato da realização de uma avaliação participativa ou autoavaliação.

Como vimos, o poder não é distribuído e sim disputado e os “consensos” ora são negociados, ora são frutos do prevalecimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal que influenciam diretamente a maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas.

A experiência nos mostrou que não basta “fazer parte” para “tomar parte”, diferença essa já evidenciada por Bordenave (1994), pois o desvelamento de vozes, há tanto silenciadas, não é um processo que se dá de uma hora para a outra. É preciso que esta prática seja fomentada no dia a dia das instituições para que vá se fortalecendo e se consolidando.

Ficou evidente em nosso estudo, que uma vez iniciados processos de decisão coletivos, como o proposto pelo documento em questão, é de fundamental importância que eles não sejam interrompidos e que as decisões propostas sejam encaminhadas e esses desdobramentos sejam comunicados ao grupo. A não continuidade do processo gerado por ocasião da autoavaliação pode fortalecer a não-participação e a não legitimidade da voz dos sujeitos, uma vez que identificamos que os atores já têm uma certa desconfiança quando chamados a participar, desconfiança na possibilidade de suas vozes serem realmente escutadas, ou seja, a partir do momento em que se possibilita a participação de diversos atores na discussão da qualidade e não se encaminham suas demandas, pode-se estar prestando um “desserviço” à democracia, agindo exatamente na contramão do que o documento propõe. A continuidade do processo merece ser alvo de estudos posteriores, que visem identificar o impacto (positivo ou não) e os desdobramentos a longo prazo de processo autoavaliativos, como o proposto pelos IQEI.

Merece ser alvo de investigações futuras, também, o fato, de um documento que se propõe envolver diversos atores interessados no dia a dia das instituições de educação infantil não prever a participação das crianças neste processo, a despeito de todo o repertório constituído a respeito da escuta de crianças, embasado sobretudo nos estudos provenientes do campo da sociologia da infância. No entanto, é preciso ponderar os limites e desafios dessa participação, uma vez, que como se constatou, os grupos mais marginalizados historicamente foram deslegitimados e alvo de diversos poderes no decorrer do processo. O que dizer, então, das crianças, que pertencem a um grupo subjugado e submetido, entre outros poderes, ao “poder geracional” fruto de uma sociedade adultocêntrica? Nesse sentido, são necessários estudos que levem à elaboração de instrumentos que tenham como objetivo elevar a criança ao seu lugar de protagonista.

Nesta experiência, o que se evidenciou foi que o processo, embora contraditório em alguns momentos, possibilitou a informação, a reflexão e formação dos envolvidos. Os pequenos grupos e a plenária propiciaram um espaço para troca de saberes, experiências, mas também para desabafos, angústias, anseios e desejos. Mesmo as relações de poder, hierárquicas e até mesmo autoritárias, que se fizeram presentes em alguns momentos, podem ser consideradas como elementos positivos, se a situarmos em uma perspectiva freiriana, para quem a identificação dos mecanismos de opressão é o primeiro passo para a superação destes mesmos mecanismos, que às vezes ficam camuflados no dia a dia, necessitando de práticas que façam essas posturas virem à tona, para serem questionadas e quiçá superadas.

Nesse sentido, a aplicação do documento se mostrou, nas etapas analisadas, muito mais eficaz para produzir mudanças entre os adultos do que para o trabalho que é realizado diretamente com as crianças. Isso porque, como já mencionado, os resultados dos indicadores são falhos, se tomados como instrumento único de análise de determinada realidade, necessitando de outros instrumentos que complementem os dados obtidos em um processo autoavaliativo. Seriam necessários estudos longitudinais para verificar como a autoavaliação pode influir no dia a dia das crianças.

O documento permite, no entanto, a identificação de temas e questões em comum entre os educadores de diferentes unidades, como por exemplo questões relativas à remuneração e à inclusão. Esta última, como observado, alvo de grande angústia e preocupação dos educadores, que ainda se sentem despreparados para lidar com tal questão, embora nas quatro creches o número de crianças com deficiências seja pequeno. Mas essas “angústias” podem servir para inspirar coordenadores e diretores mais atentos, como também ações da entidade ou até no âmbito da própria secretaria de educação, desde que devidamente encaminhadas e cobradas pelos participantes da autoavaliação.

Como se vê, o documento, não pode tudo (e nem se propõe a tal), todavia aponta brechas, caminhos ainda cheio de empecilhos e barreiras que, à medida que vão sendo trilhados por mais pessoas, vão se tornando mais “habitáveis”, menos “estranhos”.

Em uma área onde ainda há tanto a ser feito, como na educação infantil brasileira, nada menos produtivo do que ficar sempre “na defensiva” em relação às propostas que vão surgindo; por isso é importante lembrar o alerta de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 243): “o risco que enfrentamos não é explorar o desconhecido, mas nos refugiarmos no conforto do “conhecido”.

Nesse sentido, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* merece ser melhor explorado, para que possa ser mais um elemento agregador na luta e consolidação

do objetivo de todos aqueles e aquelas comprometidos com a educação das crianças pequenas: a construção e consolidação de espaços educacionais públicos de qualidade que garantam a efetivação dos direitos fundamentais das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/portal/>> Acessado em 03 jul 2010.

AGUIAR, Wanda M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.110, jul. 2000. p.125-142.

ALBERT EINSTEIN - SOCIEDADE BENEFICENTE ISRAELITA BRASILEIRA. **Pesquisa Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis**. Em parceria com a PMSP / Secretaria Municipal de Habitação e União dos Moradores de Paraisópolis. Disponível em: <http://www.einstein.br/responsabilidade-social/Programas-Comunitarios/Programa-Einstein-na-Comunidade-Paraisopolis/Paginas/programa-einstein-na-comunidade-paraisopoli_s.aspx> Acessado em 07 jul 2010.

ALVES, Vera Maria. R.; MACHADO, Maria Lucia de A. **Mudando a rotina para brincar mais**. In: III COPEDI / Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia: 2003. Disponível em: <<http://www.institutogirassol.org.br/docs/doc5.htm>>. Acessado em: 10 jun 2010.

ARAÚJO, Luiz. **Público x Privado na Educação Infantil – 2ª Parte**. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com/2009/01/pblico-x-privado-na-educau-infantil-2.html>> Acessado em 12 abr 2010.

ARELARO, Lisete Regina G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à emenda contitucional 14/96. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 51-64.

_____. A não transparência nas relações público-privadas: O caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera Maria V. **Público e privado na educação**: Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

ASSOCIAÇÃO SANTO AGOSTINHO / ASA. **PROJETO PEDAGÓGICO CEI SANTA HELENA**. Mimeo. 2009.

ASSOCIAÇÃO SANTO AGOSTINHO / ASA. **PROJETO PEDAGÓGICO CEI SÃO FRANCISCO**. Mimeo. 2009.

ASSOCIAÇÃO SANTO AGOSTINHO / ASA. **PROJETO PEDAGÓGICO CEI MARINA CRESPI**. Mimeo. 2009.

ASSOCIAÇÃO SANTO AGOSTINHO / ASA. **PROJETO PEDAGÓGICO CEI SANTO AGOSTINHO**. Mimeo. 2009.

BARRETO, Elba. Siqueira de S. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p.25-40.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENOIT, Jaqueline. **Qualidade na educação infantil**: As concepções das professoras de educação infantil do município de Corupá. Itajaí: 2008. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade do Vale do Itajaí.

BÔAS, Luan Kehl. V., MACHADO, Maria Lucia de A. **Produzindo uma linha de mobiliário para o projeto cuidar / educar crianças pequenas nas creches da ASA**. *In*: III COPEDI / Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia: 2003. Disponível em: <<http://www.institutogirassol.org.br/docs/doc4.htm>>. Acessado em: 10 jun 2010.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**. São Paulo: Ícone Editora, 1996.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: Um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região Emília-Romanha. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004-a.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004-b.

BORDENAVE, Juan. Enrique D. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei federal de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 15 jul 2010.

_____. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acessado em 09 fev 2010.

_____. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei federal n. 8069 de 13 de julho de 1990**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acessado em 05 abr 2010.

_____. **LEI COMPLEMENTAR N. 101 DE 04 DE MAIO DE 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acessado em 05 jun 2010.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). Lei federal n. 9.394/96 de 26 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 05 jan 2010.

_____. **Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993.** Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <http://www.searh.m.gov.br/contentproducao/aplicacao/searh/arquivos/licitacoes/lei_federal_n_8.666_de_21_de_junho_de_1993.pdf>. Acessado em 09 jul 2010.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>>. Acessado em 12 dez 2009.

_____. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 10 fev 2010.

_____. **Lei n. 11.700, de 13 de junho de 2008.** Assegura vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em 03 fev 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11274.html>>. Acessado em 03 fev 2010.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acessado em 12 dez 2009.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999-a.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Parecer CEB n.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999-b.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006-c.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006-b.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 2004, versão preliminar.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006-d, 2 v, 2 ed.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília : MEC/SEB, 2009.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE (MEC). Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009.

_____. **Educação Infantil:** bibliografia anotada. Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. **Educação Infantil no Brasil:** situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994-a.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994-b.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil, vol. 1, 2 e 3.** Brasília: MEC/SEF, 1998-a.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998-b, 2 v.

_____. [Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009](#) - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Acesso em 05 fev 2010.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Lei federal n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acessado em 10 dez 2009.

BURBULES, Nicholas. C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: Uma introdução. *In*: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). **Globalização e educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.11-26.

CALLEGARI, César (org.) **O Fundeb e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana/IBSA/Apeoesp, 2010. (5ª edição atualizada e ampliada).

CAMPOS, Maria M. Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p.117-127, março, 1999.

_____. As Organizações Não Governamentais e a educação pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 67, nov, 1988. p.17-22.

_____. O Fundeb e os rumos da política educacional. **Difusão de Idéias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar, 2007.

_____. Pré-escola: Entre a educação e o assistencialismo. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, Coleção Temas em destaque, 1989. p. 11-19.

_____.; COELHO, Rita; CRUZ, Silvia H. **Consulta sobre qualidade da educação Infantil**. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2006.

_____.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, jan/abr. 2006. p. 87-128.

_____.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, 2006. p.95-125.

_____.; ROSEMBERG, Fúlvia.; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com Base na Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

COUTINHO, Carlos N. **A época Neoliberal: Revolução passiva ou contra-reforma?** - 2007. Disponível em: <<http://alainet.org/active/21763&lang=es>>. Acessado em 10 jun 2010.

CRAIDY, Carmem M. A LDB, o Fundef e a educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, n.19, 2000. p. 65-71.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: De como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DIDONET, Vital. A LDB e a Política de Educação Infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p.13-24.

ESTEVÃO, Carlos V. Escola e participação - O lugar dos pais e a escola como lugar de cuidado. *In*: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 11 n. 41, out/dez, 2003. p.415-424.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.93-110.

FERRARI, Monica. A qualidade Negociada: O percurso de elaboração das diretrizes da creche. *In*: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto Pedagógico da Creche e Sua Avaliação: A qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORMOSINHO, João. As Bases do Poder do Professor. *In*: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. N. 14. 1980. p.301.328.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/BID/MEC, 2010.

GENTILI, Pablo. O Discurso da “Qualidade” como uma Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. P.111-177. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Objetividade de Valores no Pragmatismo**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/2010/07/26/objetividade-de-valores-no-pragmatismo>>. Acessado em 05 jun 2010.

GUSMÃO, Joana Borges B. de **Qualidade da Educação no Brasil: Consenso e diversidade de significados**. São Paulo: 2010. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GUSMÃO, Joana. Borges B. de; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Projeto Indicadores da Qualidade na Educação: Balanço de resultados**. São Paulo: Ação Educativa, s/d. Disponível

em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/relat2008indique_balanco.pdf
Acessado em 09 abr 2010.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela. (orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**. 34 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOLANDA, Aurélio. B. **Mini Dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko M. Asilos infantis, creches e escolas maternas. *In*: KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988. p.42-79.

KUHLMANN JR., Moisés. Instituições Pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Cortez, n. 78, 1991. p.17-26.

_____. **Infância e Educação Infantil**: Uma abordagem histórica. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008-a.

LIMA, Licínio C. Participação e não-participação na escola. *In*: LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008-b.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Cuidar / Educar crianças pequenas nas creches da ASA**: Integrando políticas e práticas em educação infantil. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.institutogirassol.org.Br/docs/doc1.htm>>. Acessado em 15 jun 2010

_____. (org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Projeto Cuidar / Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA**- Relatório preliminar (em fase de editoração). 2009.

_____; CAMPOS, Maria M. Malta. Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. *In*: **Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil Documento Preliminar**. Brasil, SEIF/MEC, Brasília: 2004, p. 51-119.

_____; RIBEIRO, Bruna. **Educação Infantil, Formação Continuada de Profissionais, Computadores e Internet**. Trabalho apresentado no V COPEDI. São Paulo: FEUSP, 2009.

MOREIRA, Elio R. **Proteção Jurídico-Social: A distância entre o marco legal e a plena efetivação do direito da criança e do adolescente no Brasil - Algumas possibilidades.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível na internet: <www.institutorio.org.br/docs/artigo03.doc>. Acessado em 10 jan 2010.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed, São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MOVIMENTO CRECHE PARA TODOS. Disponível em: <www.crecheparatodos.org.br/> Acessado 15 dez 2009.

NASCIMENTO, Maria Evelyn. P. do Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios.** 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional dos Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acessado em 04 nov 2009.

OUTRO LADO DA NOTÍCIA. Disponível em: <<http://outroladodanoticia.wordpress.com/2008/11/14/financial-times-destaca-casas-bahia-em-favela/>>. Acessado em 18 jul 2010.

PALHARES, Marina S. Educação infantil: Como ficam as crianças de 6 anos? *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios.** 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PARO, Vitor. H. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

PERONI, Vera M. V. **Política Educacional e Papel do Estado: No Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/cometica/orientacoes.html>>. Acessado em 11 out 2009.

PORTUGAL. **Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002.** Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_21_2002.pdf>. Acessado em 22 jul 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acessado em 05 jul 2010.

_____. **Decreto n. 47.155, de 30 de março de 2006.** Regulamenta a Lei nº 14.127, de 5 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a

criação do Programa de Informação sobre demanda por acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino.

_____. **Escola OnLine.** Disponível em: <<http://eol.prefeitura.sp.gov.br/>> Acessado em 10 jul 2010.

_____. PRODAM – Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo. **Informativo para os Profissionais da Educação.** Edição extra de 05 jun 2001. Disponível em: <<http://prodam.sp.gov.br/sme/bol156.htm#dados>> Acessado em 13 mar 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede:** a formação continuada na Educação Infantil, fase 1. SME / DOT, 2007-a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME / DOT, 2007-b.

_____. **Portaria n. 664, de 20 de janeiro de 2010.** Atualiza o valor do “per capita” e adicional berçário para as Creches e Centros de Educação Infantil – CEIs da Rede Conveniada da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC2010/P664Per capita.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2010. PMSP / SME, 2010.

_____. **Portaria n. 3.969, de 18 de agosto de 2009.** Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e dá outras providências. PMSP / SME, 2009.

_____. **Portaria n. 5.152, de 19 de outubro de 2007.** Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações que atendam crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e dá outras providências. PMSP / SME, 2007.

_____. **São Paulo é uma Escola:** Manual de Brincadeiras. SME / DOT, 2006-a.

_____. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo.** SME / DOT, 2006-b.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação Infantil da Associação Santo Agostinho / ASA: Diretrizes Gerais. São Paulo, mimeo, 2002-a.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Os Centros de Educação Infantil da Associação Santo Agostinho / ASA. São Paulo, mimeo, 2002-b.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Regimento Interno dos Centros de Educação Infantil: Documento orientador para as famílias. São Paulo, mimeo, 2003-a.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Regimento Interno dos Centros de Educação Infantil: Documento orientador para os funcionários. São Paulo, mimeo, 2003-b.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. A função de Coordenação Geral dos CEIs da Associação Santo Agostinho / ASA. São Paulo, mimeo, 2005-a.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Roteiro para relatório de observação da Coordenadora Geral dos CEIs da Associação Santo Agostinho / ASA. São Paulo, mimeo, 2005-b.

Projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da ASA. Planilhas de acompanhamento dos CEIs da Associação Santo Agostinho / ASA. São Paulo, mimeo, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de Qualidade para Mobilização da Escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, jan/abr. 2005. p. 227-251.

RIOS, Terezinha de A. **Compreender e Ensinar:** Por uma docência da melhor qualidade. 5 ed, São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção: Temas em destaque.

_____. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. *In:* SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na Infância:** Perspectivas histórico sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o cão da creche. *In:* ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção: Temas em destaque. p.90-103.

_____.; CAMPOS, Maria Malta M; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais. n. 6, 1991.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito:** Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo & Niterói: Editora Pioneira / Universidade Federal Fluminense, 1984.

SAUL, Ana Maria A. Referenciais freirianos para a prática da avaliação. *In:* CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação da Aprendizagem:** Discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade / Escola, 2007.

SPINK, Peter. **Avaliação Democrática: Propostas e práticas**. Rio de Janeiro: Abia, 2001. (Coleção Abia: Fundamentos de avaliação, n.3).

THURLER, Mônica. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação*. Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: SEE/FDE, 1998, p. 175-204 (série Idéias, n. 30).

UNESCO. **Educação de Qualidade para Todos: Um assunto de direitos humanos**. Brasília: Unesco, Orealc, 2007.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acessado em 04 nov 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, Livia Maria F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.67, nov. 1988. p.3-16.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto alegre: Artmed, 1998. p.31-48.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PROPOSTA DE PESQUISA:

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” como instrumento de avaliação e planejamento para melhoria da qualidade nas creches da ASA

- **OBJETIVO:**
Coordenar e acompanhar o processo de auto-avaliação proposto nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” nas creches da ASA.
- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

ASA	GIRASSOL	MESTRADO
A partir dos dados obtidos, será possível obter de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal em cada uma das Instituições de forma que todos possam discutir e definir as prioridades de ação para sua melhoria.	Analisar os dados coletados e a partir de seus RESULTADOS transformar as informações obtidas em programas de ação que visem subsidiar o trabalho de formação do Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa.	Avaliar o PROCESSO de aplicação do documento, sua validade, bem como as possíveis lacunas e dificuldades surgidas no decorrer do processo de auto-avaliação. Averiguar a utilidade ou não do documento.

- **O QUE SÃO INDICADORES?**
Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo.
- **O QUE SÃO OS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**
Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são um instrumento para a auto-avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade. Ele foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da Instituição de Educação Infantil, expressos em 7 dimensões. São elas:
 1. Planejamento Institucional,
 2. Multiplicidade de experiências e linguagens,
 3. Interações,
 4. Promoção da saúde,
 5. Espaços, materiais e mobiliários,
 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

- **QUEM ELABOROU ESTE DOCUMENTO:**

Os Indicadores foram elaborados sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

- **QUEM DEVE PARTICIPAR DA AUTO-AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO?**

Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem (diretora, coordenadora, professoras, funcionários em geral, pais, conselhos tutelares...) mais as crianças saem ganhando.

- **PROPOSTA**

Devido ao fato do documento ser extremamente recente (2009) e ainda não existirem estudos avaliando o processo de aplicação do mesmo, sugerimos que antes de iniciarmos a aplicação do documento, seja feito um pré-teste em uma das creches da ASA (CEI Santo Agostinho). Para só então, após análise dessa primeira experiência, darmos início a auto-avaliação em mais 3 creches (Marina Crespi, Santa Helena e Lar Infantil).

A aplicação deverá ser feita, preferencialmente, nos dias das reuniões pedagógicas, visando um maior aproveitamento dos dados e para não interferir no dia a dia da creche.

- **ESTIMATIVA DE TEMPO NECESSÁRIO PARA AVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO (segundo os Indicadores, p.23)**

1. apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos. Tempo previsto: entre 30 min e 1 hora.
2. Discussão das dimensões nos grupos. Tempo previsto: de 1 hora e meia a 2 horas.
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões. Tempo previsto: de 1 hora e meia a 2 horas.
4. Definição dos problemas prioritários na plenária. Tempo previsto: de 30 min a 1 hora.
5. Total de horas utilizadas para a discussão: de 4 a 5 horas aproximadamente.
6. Elaboração do plano de ação (aconselhamos que seja feito em outro dia): 3 a 4 horas.

São Paulo, 30 de setembro de 2009.

APÊNDICE 2

ROTEIRO

(entregue às diretoras e coordenadoras pedagógicas)

Sua Instituição irá participar de uma autoavaliação sobre a Qualidade na Educação Infantil através de um processo participativo e aberto a toda comunidade por meio dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”. Para que tudo ocorra da melhor forma possível, alguns cuidados e preparativos antes do dia da avaliação são necessários. Para auxiliá-los preparamos um pequeno roteiro que poderá ser útil na organização da creche.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

- Definir local da plenária: onde caibam todos os funcionários e seja possível realizar discussões sem grandes interferências, que tenha um espaço onde se possam colar cartazes (ex. refeitório, sala de aula grande...).
- Separar 7 espaços onde se possam realizar as discussões de pequenos grupos (ex: salas da aula menores, enfermaria, sala dos funcionários...)
- Identificar os locais (de preferência com um dia de antecedência à reunião) com cartazes que constem o número da dimensão e os nomes dos participantes do grupo.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Cada participante deve receber caneta ou lápis para fazer suas anotações.
- Cada grupo deve ter lápis, caneta ou canetinha nas cores VERDE, VERMELHA e AMARELA (pelo menos um de cada cor).
- Cada grupo deve receber duas cartolinas brancas para a elaboração do quadro-síntese que será apresentado na plenária.
- Cada participante deverá receber cartões nas cores: verde, vermelho, amarelo e branco.
- Fita crepe/fita adesiva.
- Kit Indicadores: contendo texto sobre a dimensão discutida, seu respectivo indicador e perguntas (Bruna providenciará)

ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE

- A equipe será dividida em 7 grupos.
- Cada grupo deve ter um relator e um coordenador que devem ser definidos antes do dia da avaliação. Conforme a descrição abaixo, defina quem tem o perfil mais adequado para essas funções.
- **Papel do coordenador: O coordenador** cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da instituição de

educação infantil em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Além disso, ele ajudará o grupo a compreender como se dá o processo de atribuição de cores.

- **Papel do relator:** O relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro.
- Os demais participantes devem ser distribuídos nos grupos de forma a tentar garantir a composição de grupos os mais heterogêneos possíveis. Os grupos devem conter, no máximo, 20 pessoas cada.
- Após definição, preencher tabela (conforme exemplo abaixo) e devolvê-la por email.

<u>DIMENSÃO 1:</u>	
PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<u>DIMENSÃO 2:</u>	
MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<u>DIMENSÃO 3:</u>	
INTERAÇÕES	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<u>DIMENSÃO 4:</u>	
PROMOÇÃO DA SAÚDE	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL	
	Função exercida no CEI
Coordenador	
Relator:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

IMPORTANTE

- Outro fator fundamental é a mobilização da comunidade. É preciso usar a criatividade para mobilizar pais, mães, professores(as), demais funcionários, diretoria de educação... alguns recursos podem ser utilizados, como: cartas para os pais (conforme sugestão em anexo), faixas na frente da Instituição, divulgação no jornal, no transporte público, discussão da proposta com as crianças etc.
- Sugere-se que o documento (Indicadores) circule por todos os funcionários, para que todos possam conhecê-lo antes do dia da avaliação.

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa:
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Eu, _____, fui informado(a) que:

- O Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) irá coordenar e acompanhar o processo de aplicação do Indicadores da Qualidade na Educação Infantil nos CEIs da Associação Santo Agostinho (ASA);
- a pesquisa será desenvolvida por Bruna Ribeiro, sob orientação de Maria Malta Campos (PUC) e apoio do Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa;
- minha participação neste estudo se limitará a participar dos debates propostos nos Indicadores da Qualidade a fim de contribuir com minha opinião sobre a qualidade de minha Instituição;
- meu nome não aparecerá em nenhum lugar nesta pesquisa, garantindo o meu anonimato e a minha privacidade;
- minha participação é voluntária e tenho direito a desistir da pesquisa a qualquer tempo, se assim o desejar;
- a autoavaliação proposta nos Indicadores da Qualidade está prevista para ocorrer durante um dia inteiro
- os resultados, registros e análises do processo da autoavaliação apenas podem ser publicados e apresentados em seminários, congressos e outros eventos de educação e pesquisa;
- as fotos, filmagens e/ou gravações realizadas por ocasião desta pesquisa só poderão ser divulgadas nos locais explicitados no parágrafo anterior;
- se eu não entender alguma pergunta, tiver dúvidas ou me sentir incomodado(a) com alguma pergunta, a pesquisadora deverá me informar sobre como posso obter mais informações.

Li, ou leram para mim, este termo de consentimento e tive a chance de tirar dúvidas e fazer perguntas.

São Paulo, _____ de _____ de 2009

Assinatura do participante na pesquisa: _____

Assinatura do aplicador(a): _____

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento através do Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa, pelo telefone (11) 3814-5261 ou por email bruna.institutogirassol@gmail.com

APÊNDICE 4

PAUTA

AUTOAVALIAÇÃO INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

8h/17h

1. Apresentação da proposta para a comunidade com explicações sobre a forma de trabalho com os Indicadores e divisão dos grupos.
(Tempo previsto: entre 30 min e 1 hora)
2. Discussão das dimensões nos grupos.
(Tempo previsto: de 1 hora e meia a 2 horas)
3. Plenária- encontro de todos os grupos de trabalho para apresentação das discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores das dimensões atribuídas e suas razões.
(Tempo previsto: de 1 hora e meia a 2 horas)
4. Definição dos problemas prioritários na plenária.
(Tempo previsto: de 30 min a 1 hora)
5. Fechamento e avaliação do dia

APÊNDICE 5

MODELO CARTA/CONVITE PAIS

Srs. Pais

Esta Instituição irá participar de uma autoavaliação sobre a qualidade da Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade.

O objetivo é que esta autoavaliação possa contribuir para práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

O debate ocorrerá dia _____, a partir das 08h00min e sua participação é muito importante!

Para que possamos nos organizar em relação ao lanche/almoço, pedimos que confirme sua presença até o dia _____, com a diretora ou coordenadora desta unidade.

Atenciosamente

À direção

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. CONHECIMENTO PRÉVIO DO DOCUMENTO PELA MAIORIA DOS PARTICIPANTES?

SIM NÃO

Observações:

2. ACOLHIMENTO DOS PAIS, FUNCIONÁRIOS?

SIM NÃO

Observações:

3. DIVULGAÇÃO DA PESQUISA COM ANTECEDÊNCIA PARA A COMUNIDADE?

SIM NÃO

Observações:

4. HÁ CARTAZES, FAIXAS... DIVULGANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CEI?

SIM NÃO

Observações:

5. OS ESPAÇOS E MATERIAIS FORAM PREPARADOS PREVIAMENTE, CONFORME O ORIENTADO?

SIM NÃO

Observações:

6. TODAS AS DIMENSÕES CONTAVAM COM A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS GRUPOS?

SIM NÃO

Observações:

7. HOUVE NECESSIDADE DA COORDENADORA DA PESQUISA INTERVIR PARA QUE OS PARTICIPANTES NÃO LEVASSEM A DISCUSSÃO PARA QUESTÕES PESSOAIS?

SIM NÃO

Observações:

8. AS DISCUSSÕES NOS GRUPOS E NAS PLENÁRIAS SE EMBASAVAM NO TEXTO DO DOCUMENTO E/OU EM DADOS, PESQUISAS, TEORIA CONSOLIDADA NA ÁREA?

SIM NÃO

Observações:

9. A DIRETORA E A CP TIVERAM UM PAPEL IMPORTANTE NO ESTÍMULO AO DEBATE (DO GRUPO E NA PLENÁRIA)?

SIM NÃO

Observações:




APÊNDICE 7

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituição de Educação Infantil: CEI A
Cidade: São Paulo UF: SP Data: 14/11/2009

1. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores







-  1.1. Proposta pedagógica consolidada
-  1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
-  1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

- 1.1 Todos recebem o documento mais nem todos lêem e os pais não participam da elaboração da proposta pedagógica.
- 1.2 É preciso organizar melhor os horários dos espaços externos, nem sempre as professoras conseguem auxiliar as crianças de forma tranquila.
- 1.3 Documentação organizada e registros feitos.

2. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

-  2.1. Crianças construindo sua autonomia
-  2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
-  2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
-  2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
-  2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
-  2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

- 2.1 A instituição trabalha para que a criança construa sua autonomia, desde o berçário as crianças são incentivadas, é algo que já vem acontecendo.
- 2.2 As crianças têm acesso a todos os ambientes da instituição, que propicia desafios corporais ou novas experiências com a natureza.

2.3 Neste aspecto é respeitado tempo de cada criança e seus cuidados são atendidos.

2.4 as crianças aprendem o repertório cultural de sua e outras regiões e fazem produções diversas.

2.5 apesar das crianças conhecerem vários tipos de literatura é importante que comecem a produzir textos, mesmo que não sejam alfabetizadas, pois assim, conheceremos as hipóteses de suas escritas.

2.6 as crianças aprendem e reconhecem sua identidade, valorizam as diferenças, cooperam como um grupo e fazem parte dele ativamente.

3. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INTERAÇÕES

Indicadores



3.1. Respeito à dignidade das crianças



3.2. Respeito ao ritmo das crianças



3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças



3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças



3.5. Interação entre crianças e crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

3.1 A instituição respeita o limite da criança, há intervenção sempre que necessário, há parceria.

3.2 O grupo propôs o amarelo pois, embora as necessidades sejam atendidas, é preciso preparar as crianças pra o ensino fundamental, para a vida lá fora. A assembléia, embora tenha concordado com o grupo, de que as crianças ‘têm liberdade demais’, acredita que o item deve ser mudado para verde, mas que deveria ser incorporada uma outra questão neste indicador que dê conta da demanda surgida. Também ressaltaram que o tempo de espera deve ser melhor trabalhado.

3.3 Só há necessidade de um olhar mais atento às crianças com necessidades especiais.

3.4 As atividades são feitas e expostas, as crianças são elogiadas pelas conquistas.

3.5 As interações são visíveis, as crianças brincam juntas no dia a dia.

4. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE

Indicadores



4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças



4.2. Limpeza, salubridade e conforto



4.3. Segurança

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

4.1 A alimentação na instituição é saudável e ótima para as crianças, apenas deveria oferecer leite especial para as crianças que tenham necessidades alimentares especiais.

4.2 Merece cuidado e atenção nas questões referentes à ventilação e higiene do ambiente de trocas.

4.3 As questões de segurança estão em um bom caminho, mas a instituição deve rever alguns itens bem como pontos perigosos do prédio, altura das tomadas. A assembléia ficou dividida entre verde e amarelo, pois existem alguns itens que devem ser melhorados, no fim optaram por manter o verde.

5. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

Indicadores



5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças



5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças



5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

5.1 Por ser um indicador que se refere em especial às crianças com deficiência, colocamos vermelho, porque no CEI ainda não possuímos espaços necessários para receber crianças com deficiências e as janelas não possuem visão externa e não biblioteca.

5.2 Sendo um indicador que fala sobre a questão de brinquedos, livros, revistas e materiais pedagógicos, colocamos como um indicador amarelo, porque o CEI não possui esses materiais em quantidades suficientes para suprir as necessidades de todos. Neste indicador também encontramos uma questão que, para o grupo, foi formulada de forma errada, pois fala de forma individual e o CEI pode atender de maneira geral (item 5.2.5).

5.3 Este indicador foi considerado vermelho porque na questão de atender às necessidades dos adultos é necessário providenciar mudanças urgentes.

6. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

Indicadores



6.1. Formação inicial das professoras



6.2. Formação continuada



6.3. Condições de trabalho adequadas (indicador era amarelo e assembléia mudou para vermelho)¹

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

6.1 Nem todos os profissionais têm capacitação e formação adequadas.

6.2 A formação deveria ser melhor no quesito inclusão, necessidade de cursos de capacitação para professores cuidarem de crianças com deficiência.

6.3 O grupo indicou o amarelo, pois não sabia o valor do piso salarial nacional, mas concordou com a mudança da assembléia para o vermelho, pois o salário recebido está abaixo do piso nacional. As condições de trabalho e salário podem e devem ser melhoradas.

¹ Nota da autora.

7. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Indicadores

7.1. Respeito e acolhimento

7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

7.1 Esse item recebeu a cor verde pois todos os participantes se sentem bem acolhidos e respeitados.

7.2 Esse item recebeu a cor amarela, pois os itens 7.2.1 acontece, mas precisa melhorar o planejamento e o 7.2.2, recebeu vermelho porque as famílias não recebem relatórios sobre as aprendizagens e vivências das crianças.

7.3 Recebeu a cor verde, mas o item 7.3.5 recebeu a cor vermelha pois há enorme dificuldade com esse tipo de informação.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituição de Educação Infantil: CEI B
Cidade: São Paulo UF: SP Data: 20/11/2009

1. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

1.1. Proposta pedagógica consolidada

1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação

1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

1.1- O indicador ficou com amarelo porque os pais não conhecem o Projeto Pedagógico e a proposta pedagógica não foi elaborada com a participação deles (pais) e também ela não é atualizada periodicamente. Como as crianças crescem rápido, mudam, a proposta pedagógica tem que acompanhar este ritmo.







1.2 – O indicador ficou com vermelho porque a equipe da Instituição não conta com o apoio da SME, existe cobrança mas não apoio, principalmente para os educadores, e também na prática de planejamento e avaliação as crianças participam do planejamento mas não da avaliação.

1.3- O indicador ficou com amarelo porque as professoras não fazem registro sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo. Os pais desconhecem esses registros. É preciso achar uma forma para que as professoras registrem os acontecimentos do momento, para que eles não passem em

“branco”. No entanto, o CEI possui documentação organizada sobre as crianças (ficha de matrícula, cópia certidão nascimento, de vacina, histórico de saúde), sempre se pede todos os documentos das crianças.

2. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

Indicadores






-  2.1. Crianças construindo sua autonomia
-  2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
-  2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
-  2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
-  2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
-  2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

Grupo não comentou.

3. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INTERAÇÕES

Indicadores

-  3.1. Respeito à dignidade das crianças
-  3.2. Respeito ao ritmo das crianças
-  3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças
-  3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças
-  3.5. Interação entre crianças e crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

3.1 As professoras intervêm da melhor forma para evitar conflitos entre as crianças e tem respeito à integridade das crianças.

3.2- Ao longo do dia, as professoras buscam variar as atividades para que as crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera. Usam diversos ambientes do CEI, além de repousarem algumas horas.




3.3- os interesses e necessidades das crianças são observados pela Instituição. Todos são chamados pelo seu nome. Em relação às crianças menores, as professoras dão uma atenção maior, pois eles necessitam de colo, acolhimento e afetividade.

3.4- as produções são expostas de maneira em que pais e as crianças observem. Todas as atividades são elogiadas diante das suas conquistas.

3.5- as professoras organizam os espaços, brincadeiras e materiais a serem utilizados pelas crianças. Elas interagem entre si com todas as crianças do CEI (desde berçário até os maiores).

4. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE

Indicadores

-  4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças
-  4.2. Limpeza, salubridade e conforto
-  4.3. Segurança

Explique a cor atribuída aos Indicadores:




4.1- A creche oferece alimentação balanceada, se houver necessidades especiais na alimentação, a mãe deve trazer de casa para a creche oferecer. A instituição trabalha a retirada das mamadeiras e também possibilita o aleitamento materno desde que a mãe converse com a diretora e marque um horário.

4.2 – Os ambientes internos e externos são limpos, arejados e tranquilos. O lixo é retirado para não acumular. Todo cuidado é tomado na limpeza e higiene.

4.3- As tomadas elétricas precisam melhorar, pois ficam baixas, embora tenham tampas protetoras. O botijão de gás fica do lado de fora em lugar ventilado, os produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas ficam fora do alcance das crianças. A instituição tem portão, corrimão, portãozinho, materiais emborrachados tudo para garantir a proteção e circulação das crianças. Todos são informados sobre acidentes, levamos para a enfermeira no caso de doença, nem todos os pais sabem da necessidade de declaração do médico.

5. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

Indicadores

-  5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
-  5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças
-  5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

5.1- o grupo identifica que os espaços e mobiliários favorecem as experiências das crianças, porém foi atribuída a cor vermelha para o indicador porque faltam recursos necessários e fundamentais para crianças com necessidades especiais.

5.2- existem materiais diversificados em quantidade suficiente, mas no decorrer do ano eles acabam e acaba faltando alguns itens, sendo, assim insuficientes. Também não há instrumentos musicais.

5.3- o espaço que existe não é adequado, há muito barulho externo, não favorece reuniões, pesquisas e para as famílias também não existe um espaço planejado para sua recepção e acolhimento. Na plenária, os pais acrescentaram a necessidade de ter banheiros separados de meninos e meninas.

6. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS



Indicadores

6.1. Formação inicial das professoras



6.2. Formação continuada



6.3. Condições de trabalho adequadas

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

6.1 Todos os professores têm que estar se atualizando cada vez mais. Precisam ter ajuda de custo para fazer pedagogia. Nem todas são formadas em pedagogia, estão cursando.

6.2 As professoras não são apoiadas nem orientadas para que possam interagir corretamente com certos tipos de deficiência, nem conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência. Necessitam de formação especializada sobre o tema. (Neste item a plenária ficou bem dividida entre o amarelo e o vermelho).

6.3 As educadoras não recebem o valor justo pela lei, além de não receber tratamentos preventivos e convênios médicos para que possam estar preparadas psicológica e emocionalmente para atuar dentro do CEI.

7. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL



Indicadores

7.1. Respeito e acolhimento



7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças



7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

7.1 Os familiares são respeitados e bem acolhidos e os professores também são respeitados pelos pais, mas faltam mais conhecimentos sobre os familiares das crianças. Há bom atendimento e respeito às crianças e familiares, porém falta adaptação para receber crianças especiais, como esta instituição não tem adaptações adequadas ela não recebe crianças com deficiência. Assembléia mudou para amarelo depois de intervenção dos pais

7.2 Grupo propôs amarelo, assembléia mudou para verde, pois entenderam que garantem o acompanhamento dos pais, mesmo não sendo por meio de relatórios.

Através das reuniões elaboradas pela instituição, os familiares têm condições de acompanhar as vivências e produções das crianças, apenas não recebem relatórios sobre as aprendizagens e vivências, as informações não são passadas por relatórios e sim por reuniões.




7.3 A SME não investe em propaganda para a comunidade sobre os serviços de educação especial existentes.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Instituição de Educação Infantil: CEI C
Cidade: São Paulo UF: SP Data: 28/11/2009

1. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

-  1.1. Proposta pedagógica consolidada
-  1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
-  1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:







1.1 Essa proposta não é conhecida por todos, é necessário que se faça mais reuniões para que haja mais participação dos pais e da comunidade (ex. sugestões na elaboração dessa proposta).

1.2 Nós educadoras elaboramos planejamentos, auxiliamos as crianças no CEI a todo momento, mas precisamos de uma maneira fazer com que os pais participem mais dos acontecimentos no CEI, através de feiras, eventos para expor todas as atividades realizadas no CEI.

1.3 Os pais hoje puderam comprovar que é feita esta observação e que é passado diariamente. Possui documentação.

2. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

-  2.1. Crianças construindo sua autonomia
-  2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
-  2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
-  2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
-  2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
-  2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

2.1 No Cei a criança constrói sua autonomia, as professoras deixam as crianças à vontade para escolherem o que querem fazer.

2.2 Precisa melhorar mais, os espaços naturais, culturais, lazer e o contato com animais.

2.3 Grupo propôs amarelo porque necessidades fisiológicas das crianças não são respeitadas por todos na instituição, mas plenária não concordou e mudou para verde.

2.4 Esse item merece atenção, preparando um ambiente para crianças com deficiência e a exploração de parlendas, instrumentos musicais.

2.5 grupo propôs amarelo porque nem todas as crianças de 4 a 6 anos são incentivadas a produzirem textos, mesmo sem saberem escrever. Melhorar e rever estímulo à linguagem oral.

2.6 grupo propôs vermelho, pois para que as crianças se reconheçam nas atividades é preciso que eles se vejam, ex. murais de fotos, filmagens...

3. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INTERAÇÕES



Indicadores

3.1. Respeito à dignidade das crianças



3.2. Respeito ao ritmo das crianças



3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças



3.4. Respeito às idéias, conquistas e produções das crianças



3.5. Interação entre crianças e crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

3.1 A instituição respeita a dignidade das crianças, intervindo sempre que necessário.

3.2 As atividades são organizadas e planejadas antes da prática, respeitando as escolhas das crianças também.

3.3 a instituição observa os interesses e necessidades das crianças, respeitando a identidade de cada um.

3.4 A instituição reconhece e valoriza as produções das crianças expondo e abrindo oportunidade para a família e a comunidade.

3.5 São organizadas diariamente atividades entre as crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes, inclusive crianças com deficiência.

4. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE

Indicadores



4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças



4.2. Limpeza, salubridade e conforto



4.3. Segurança (plenária mudou do vermelho para amarelo)²

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

4.1 Alimentação saudável e variada.




4.2 Os ambientes internos e externos são limpos e o lixo é retirado diariamente.

4.3 O grupo propôs vermelho devido às tomadas que são colocadas muito baixas e a pela necessidade de rever as laterais da rampa, trocando os cabos de aço por tela ou alambrado. A plenária optou pelo amarelo

5. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

² Nota da autora.

Indicadores

-  5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
-  5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças
-  5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

Explique a cor atribuída aos Indicadores:




5.1 Algumas coisas deveriam ser mudadas: as janelas das salas de cima que são altas, as portas superiores serem acessíveis para crianças com cadeira de rodas e banheiro com acesso para deficientes.

5.2 O grupo propôs verde, apesar de sinalizar algumas perguntas com amarelo, a plenária mudou para amarelo devido à ausência de instrumentos musicais e quantidade insuficiente de materiais pedagógicos diversos, como papéis, argila, massinha...

5.3 O grupo propôs verde, apesar de sinalizar que falta espaço adequado para recepção das famílias, a plenária reforçou este item e ainda quis enfatizar a falta de espaço adequado para os funcionários descansarem...

6. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

Indicadores

-  6.1. Formação inicial das professoras
-  6.2. Formação continuada
-  6.3. Condições de trabalho adequadas

Explique a cor atribuída aos Indicadores:




6.1 Alguns professores ainda vão cursar pedagogia, alguns até querem, mas as condições não são favoráveis. Tem muito a melhorar.

6.2 Os momentos formativos não devem ser somente dentro do CEI, deveria ter mais oportunidades que favorecessem o bom desempenho dos educadores. (poder fazer cursos fora e em horário de serviço)

6.3 Optamos pelo amarelo devido ao item que pergunta sobre se a instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais, os uniformes não são adequados para os dias de calor e também não temos plano de saúde.

7. AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Indicadores

-  7.1. Respeito e acolhimento
-  7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças
- 

7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

7.1 prevaleceu a cor verde porque supriu nossas necessidades.

7.2 Os fatos abordados são esclarecidos nas reuniões para os pais.

7.3 Através da comunicação de pais com funcionários, administradores e coordenadores há um entendimento em ambas as partes.

APÊNDICE 8

PLANOS DE AÇÃO

Reprodução fiel dos planos de ação elaborados e ratificados por todo o grupo presente no dia da atividade.

Plano de ação: CEI A

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1. Planejamento institucional	1.1 proposta pedagógica consolidada indicador amarelo	Nem todos os pais conhecem a proposta pedagógica da instituição. Nem todos os funcionários e pais participam da elaboração e atualização do PP. Falta estabelecer diretrizes na proposta específicas sobre pessoas com deficiência.	Fazer primeiramente reuniões para discussão do PP com a equipe, tendo um grupo de representantes de pais. Fazer reuniões com os pais e equipe apresentando o documento e pedindo sugestões.	equipe	Mar/2011
1. Planejamento institucional	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação indicador amarelo	É preciso garantir a manifestação das crianças nos momentos de planejamento e avaliação	Escuta das crianças nos momentos de roda e demais momentos.	educadores	Início imediato
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.5 crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com linguagem oral e escrita indicador amarelo	As crianças não são incentivadas a "produzirem textos" mesmo sem saber ler e escrever	Propiciar o contato das crianças com diferentes tipos de texto: jornal, revista, poesia, bula, gibi, livros, receitas, letras de músicas, parlendas...	CP e equipe	Início imediato!
3. Interações	3.2 respeito ao ritmo das crianças (ver item 3.2.1) indicador verde com ressalva	As crianças ainda são submetidas a muitos períodos de espera ao longo do dia.	Grupo acha que a questão já foi conquistada pela unidade!	-	-
4. Promoção da saúde	4.1 responsabilidade pela alimentação saudável das crianças indicador verde com ressalva	Falta apenas oferecer um cardápio que atenda às necessidades das crianças que necessitam de dieta especial	Informar os pais sobre a necessidade de levarem para a creche a dieta especial da criança	Pais, CP e Auxiliar de Enfermagem	imediato
4. Promoção da saúde	4.2 Limpeza, salubridade e	Necessidade de melhorar ventilação das	Troca de janelas de todo o CEI.	(Entidade) DR, CP e equipe de	Em estudo

	conforto indicador amarelo	salas. Ainda não é possível garantir que as fraldas sujas sejam retiradas do trocador imediatamente após as trocas	Fazer uma reunião com a DR, CP e a equipe de limpeza para ver se há possibilidade de aumentar a retirada das fraldas do trocador.	limpeza	A confirmar
4. Promoção da saúde	4.3 segurança indicador verde com ressalva	As tomadas elétricas estão colocadas muito embaixo. Arrumar ou tirar o alambrado dos fundos	A (entidade) já está revendo as tomadas, pois, as mesmas terão que ficar a 1m e 30cm do chão. Arrumar o alambrado dos fundos, enquanto a (entidade) faz o estudo da troca ou retirada de todo o alambrado.	(entidade) CEI (entidade)	Outubro 2010 Julho 2010 e Abril 2011
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças indicador vermelho	Não há biblioteca. Não há rampas de acesso e banheiros adaptados para crianças com deficiência.	Fazer uma discussão na reunião de módulo, para delegar as tarefas para construção do espaço de leitura coletivo. Adaptar conforme as necessidades surgidas no CEI	CP e Educadoras	Julho 2010
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças indicador amarelo	Não há materiais de leitura em quantidades suficientes. Não há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (objetos não estruturados). Não há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e	Sugestão de livros, CDs e DVDs e brinquedos pedagógicos para serem enviados a (entidade) Ter em cada sala uma caixa com objetos não-estruturados, listando as sugestões mandar para a (entidade). Mandar sugestão de	Equipe Equipe Equipe	Dezembro 2010 Listagem Imediata Compras Dezembro 2010

		audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência.	livros que respeitem as diferenças de cada criança para a (entidade).		
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.3 Espaços, materiais e mobiliário para responder aos interesses das crianças e necessidades dos adultos indicador vermelho	Não há um espaço que permita o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças.	Tirar o que não for necessário do espaço e encaminhar a outro lugar. Melhorar a organização do espaço. Mudar a disposição de alguns móveis.	Equipe	Início Imediato
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1 Formação inicial das professoras indicador amarelo	Nem todas as professoras são formadas em pedagogia	Que o Instituto ofereça bolsa integral de estudos	Instituto	A confirmar
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.2 Formação continuada indicador amarelo	As professoras não são apoiadas e orientadas na inclusão de crianças com deficiência. Necessitam de cursos e orientação.	Fazer um grupo de estudos e trazer um palestrante para explicar melhor o assunto que está em questão. Pedir que a prefeitura abra os cursos também para os CEI's conveniados. As Educadoras podem ter seu espaço para troca de idéias e experiências nas RP	Equipe	Início Imediato
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.3 Condições de trabalho adequadas indicador vermelho	A remuneração está abaixo do piso salarial nacional do magistério.	Discussão com o sindicato do CEI e acompanhá-la periodicamente.		
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças indicador	Os familiares não recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças.	Ao invés de enviar um relatório, as questões apresentadas devem ser feitas através de conversas com os	DR, CP e Educadoras	Durante todo o ano

	amarelo		familiares, seja em reunião de pais ou reuniões marcadas previamente com os pais. Entrega da produção das crianças aos pais.		
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças indicador verde com ressalva	A SME não informa a instituição sobre os serviços de educação especial existentes.	Conversar ou mandar um e-mail para a Coordenadoria.	CP e Educadoras	Julho 2010

Plano de ação: CEI B

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1. Planejamento institucional	1.1 proposta pedagógica consolidada indicador amarelo	Nem todos e pais conhecem a proposta pedagógica da instituição	Reuniões por módulo, apresentando o PP da unidade; Reuniões Pedagógicas com período dedicado para estudo e reflexão do PP junto com as famílias	Toda equipe do CEI	Início das ações proposta de 19 a 23 Em dezembro será feito levantamento dos resultados alcançados
1. Planejamento institucional	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação indicador vermelho	A equipe da instituição não conta com o apoio de Secretarias, políticas públicas que garantam qualidade em atendimento à criança. Ex.: Secretária da Saúde	Formação continuada: Participação em Fórum Envolver se nas articulações políticas	Toda equipe do CEI e as famílias	constante
1. Planejamento institucional	1.3 registro da prática educativa indicador amarelo	As professoras não fazem registro individual e diário para as famílias.	Os registros serão feitos somente em casos de ocorrências.	Educadores, coordenadora e auxiliar de enfermagem.	Constante
2. Multiplicidade de experiências e linguagens		O grupo considera que existe multiplicidade de experiências e linguagens			
4. Promoção da	4.3 segurança	As tomadas elétricas estão	Em fase de orçamento	Diretor	Dezembro 2010

saúde	indicador verde com ressalva	colocadas muito embaixo			
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças indicador vermelho	Não há espaços, mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência. Não há bebedouros, vasos sanitários e pias em número suficiente e acessíveis às crianças com deficiência.	Aguardar processo de adaptação da instituição em relação à questão.	(entidade)	Conforme necessidade e
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças indicador amarelo	Não há instrumentos musicais em quantidade suficiente. Não há livros e outros materiais de leitura, brinquedos materiais	Compra de instrumentos musicais. Compra quando houver publico para o uso do material específico para crianças com necessidades especiais.	CEI e (entidade)	Dezembro 2010
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.3 Espaços, materiais e mobiliário para responder aos interesses das crianças e necessidades dos adultos indicador vermelho	O espaço destinado como sala dos educadores deve ser melhorada em mobiliário como sofá e TV	Providenciar	Diretora e (entidade)	Mai 2010
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1 Formação inicial das professoras Indicador amarelo	Nem todas as professoras são formadas em pedagogia	Matrículas em Pedagogia 2010	ADI	Junho
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.2 Formação continuada Indicador amarelo	As professoras não são apoiadas e orientadas na inclusão de crianças com deficiência. As professoras conhecem poucos livros acessíveis para crianças com deficiência.	Pesquisar sobre o assunto e discutir em reunião pedagógica. Fazer planejamento para inclusão do tema nas reuniões.	ADI's	Reunião Pedagógica do dia 21.05.2010
		A remuneração está abaixo do	Enquanto a instituição não	Auxiliar de enfermagem junto as	dezembro 2010

6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.3 Condições de trabalho adequadas indicador vermelho	piso salarial nacional do magistério. A instituição não implementa procedimentos que visem prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais.	implementa os procedimentos que visem prevenir problemas de saúde adequada, a equipe fará levantamento dos procedimentos junto a profissional de saúde para estudo e reflexão sobre o tema.	equipes.	
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1 Respeito e acolhimento Indicador verde	O grupo não identifica o item como sendo vermelho desde o principio da discussão.	No ato da matrícula se faz leitura do Documento Orientador da Família e apresenta a história da (entidade), esta ação já faz parte de nossas praticas desde 2007.	Coordenadora Pedagógica e Diretora	
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças indicador verde com ressalva	Os familiares não recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças			
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.3 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças indicador vermelho	A SME não informa a instituição sobre os serviços de educação especial existentes.	Orientação quanto a direto à vaga, encaminhamento ao Posto de Saúde quando necessário, Solicitação de orientações para Conselho Tutelar	Diretora e Coordenadora Pedagógica,	

Plano de ação: CEI C

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1. Planejamento institucional	1.1 proposta pedagógica consolidada indicador amarelo	Nem todos os pais conhecem a proposta pedagógica da instituição. Os pais não participam da sua elaboração e atualização	Fazer reuniões extras com pais, explicar o que é o PP, sensibilizar sobre o documento, distribuir cópias para os pais. Sensibilizar os pais sobre o tema através de imagens, cartazes...	Equipe (reunião e sensibilização), adm (cópias)	Dez/2010
1. Planejamento institucional	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação indicador amarelo	Ainda não é garantida a manifestação das crianças nos momentos de planejamento e avaliação.	Fazer sondagens com as crianças para tentar levar em consideração a opinião delas no planejamento. Ouvir a criança em momentos informais(ex parque...) e planejados (ex. roda). Gravar e filmar falas das crianças	Educadoras Gravador e filmadora (entidade e Instituto)	Imediatamente (educadoras) Instituto e entidade à confirmar prazo
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.2 Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social indicador amarelo	Precisa melhorar mais os espaços naturais, culturais, lazer e contato com animais.	Programação e realização de mais passeios (relacionados aos projetos trabalhados)	CP e equipe	Garantir no mínimo 4 passeios anuais
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.4 crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. indicador	A creche não possui instrumentos musicais. Há pouca exploração dos recursos humanos do entorno.	Tentar doações de instrumentos com pais, comunidade, (entidade e Instituto)	equipe e pais (instrumentos) equipe (pesquisa entorno)	Dez/2010

	amarelo				
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação indicador amarelo	A instituição não repõe os livros e brinquedos no tempo desejado pelo grupo (2 vezes por ano). Falta uma maior atualização dos profissionais em relação as novidades da literatura infantil.	Repor os brinquedos da creche 2 vezes por ano. Grupo confeccionará com as crianças brinquedos e montará “cantinhos” Sugestões de nomes de livros para compra	(entidade e Instituto) Equipe	Julho/2010
4. Promoção da saúde	4.3 segurança indicador amarelo	As tomadas elétricas estão colocadas muito embaixo, necessidade de rever cabo de aço da rampa	Mudar a altura das tomadas. Manter acompanhamento dos cabos da rampa	Já está em andamento! equipe	Imediato! Ação constante da equipe
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças indicador amarelo	Não há espaços, mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência. Janelas das salas de cima são muito altas.	Não há mais necessidade de mobiliário ou equipamento. Reforma na sala	entidade	Tempo indeterminado
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças indicador amarelo	Não há na instituição, ao longo do ano, materiais para desenhar, escrever, pintar, modelar, como barro, argila, massinha... em quantidade suficiente. Não há livros e outros materiais de leitura, brinquedos materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com	Compra e reposição de material no decorrer do ano Caixinha Doações pais Equipe identificar e encaminhar pedido de acordo com as necessidades especiais apresentadas pelas crianças	(entidade) Adm/cp/equipe equipe	A confirmar imediato Quando necessário

		deficiência.			
5. Espaços, materiais e mobiliário	5.3 Espaços, materiais e mobiliário para responder aos interesses das crianças e necessidades dos adultos indicador amarelo	Não há um espaço que permita o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso e com mobiliário adequado para adultos. Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares	Item retirado pelo grupo Estudar melhor a ação com auxílio da (entidade)	(entidade)/adm/cp	A confirmar
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1 Formação inicial das professoras indicador amarelo	Nem todas as professoras são formadas em pedagogia	Cada um procurar adequar sua formação as novas demandas legais Ver possibilidade do (Instituto) abrir novas bolsas Ir atrás de outros programas de bolsa	(instituto) equipe	Dez/2011
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.2 Formação continuada indicador amarelo	As professoras não são apoiadas e orientadas na inclusão de crianças com deficiência. Faltam cursos e formação específica sobre deficiências. Os momentos formativos precisam ser integralmente incluídos na jornada de trabalho remunerada.	Saber mais sobre parcerias Trabalhar mais a questão da inclusão em reuniões pedagógicas Convidar profissionais para dar palestras Procurar cursos fora	Equipe/aux. de enfermagem (entidade/Instituto)	Dez/2010
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.3 Condições de trabalho adequadas	A instituição não implementa procedimentos que visem prevenir problemas de saúde das professoras e demais	Marcar reunião com todas aux. de enfermagem para discussão do projeto de prevenção da	Aux. de enfermagem (de todos os CEIs) (entidade)	Jul/2010 em estudo ainda!

	indicador amarelo	<p>profissionais. Os uniformes não são adequados para os dias de calor. Não temos plano de saúde.</p>	<p>saúde do profissional e da mulher. Ver possibilidade da Instituição oferecer plano de saúde Mudar forro do uniforme, melhorar qualidade da malha da camiseta. Melhorar uniforme da limpeza.</p>	(entidade)	em andamento!
--	-------------------	---	--	------------	---------------

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO DE RELATÓRIO DE VISITA MENSAL DA SUPERVISÃO ESCOLAR-SME/PMSP

RELATORIO DE VISITA MENSAL – SUPERVISAO ESCOLAR

I- IDENTIFICAÇÃO

DIRETORIA REGIONAL	
SUPERVISOR	
ENTIDADE	
CEI/CRECHE	
MÊS DE REFERÊNCIA	
DATA DA VISITA	
PERÍODO/HORÁRIO	

II- ASPECTOS QUANTITATIVOS

AGRUPAMENTOS	MATRICULADOS	FREQUÊNCIA NA DATA DA VISITA
BERÇÁRIO I		
BERÇÁRIO II		
MINIGRUPO		
1º ESTÁGIO		
2º ESTÁGIO		
3º ESTÁGIO		

III- ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Quanto ao Projeto Pedagógico, observar os aspectos relativos:

1. ao desenvolvimento do trabalho respeitando as diretrizes de SME e os princípios da educação infantil;
2. a organização de tempos e espaços para acolhimento às crianças e às famílias;
3. a participação da família e da comunidade no processo educativo;

4. às ações de suporte da Coordenação Pedagógica aos docentes e demais profissionais no processo de acompanhamento e desenvolvimento integral da criança;
5. à proporção entre adulto x criança, em função das disposições estabelecidas na Portaria de atendimento à demanda;
6. à interlocução com recursos locais de educação, cultura, esporte, saúde e assistência social.

IV- ASPECTOS TÉCNICO - ADMINISTRATIVOS

Quanto ao Plano de Trabalho, observar os aspectos relativos:

1. a organização administrativa para a execução do processo educacional a que se propõe;
2. a organização de documentos: atas, registros, prontuário de aluno, diário de classe, legislação e demais relatórios/registros;
3. ciência por parte da unidade educacional quanto às informações a respeito de publicações oficiais, cursos e palestras da Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria;
4. à alimentação fornecida pelo Departamento de Merenda Escolar da Secretaria Municipal de Gestão, no que se refere a qualidade e quantidade em conformidade com o apontado no plano de trabalho;
5. à atualização de registros on-line no sistema EOL;
6. ao cumprimento do cronograma anual de atividades aprovado e homologado pela Coordenadoria de Educação;
7. ao atendimento à demanda, estabelecido na portaria específica, publicada no D.O. C., anualmente.
8. aos procedimentos de aquisição/doação e /ou incorporação de bens permanentes, relativos às verbas oneradas.

V- ASPECTOS FÍSICOS E MATERIAIS

Quanto ao Plano de Adequação aos Padrões de Infra-estrutura (Anexo VIII), observar os aspectos relativos:

1. à adequação do espaço físico à proposta pedagógica;
2. às condições de limpeza e manutenção de ambientes e materiais;
3. aos investimentos em recursos materiais que enriqueçam o processo educativo;
4. à atenção com acessibilidade;
5. à segurança dos usuários;
6. aos investimentos na melhoria e manutenção do espaço físico.

VI- OUTRAS CONSIDERAÇÕES –

DATA DA VISITA		
SUPERVISOR ESCOLAR	Nome	R.F.
DIRETOR DO CEI/CRECHE	Nome	R.G.
OUTRO REPRESENTANTE DO CEI/CRECHE	Nome	R.G.

I – Unidade Sócio-Pedagógica:	Compõe-se de ambientes destinados ao atendimento à criança, tanto nas atividades educativas, como de recreação e de alimentação, a saber: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Berçário ➤ Sala de Atividades ➤ Solário ➤ Refeitório ➤ Pátio interno/ Galpão coberto ➤ Pátio externo/ Área externa de recreação
II – Unidade de Assistência:	Compõe-se de ambientes que abrangem atividades de prevenção, higiene e preparo de alimentos. São eles: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fraldário ➤ Lactário ➤ Banheiro infantil ➤ Cozinha
III – Unidade de Serviços:	Refere-se aos ambientes que oferecem serviços de apoio logístico, permitindo o funcionamento adequado da instituição: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Área de serviço ➤ Sanitário de adultos/ Vestiário de funcionários ➤ Depósito de lixo
IV – Unidade Técnica: (Administrativo e Pedagógico)	Composta dos ambientes destinados às atividades de execução administrativa, técnico-pedagógicas, de apoio à gestão, prestação de serviços de saúde e atendimento às famílias, a saber: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recepção ➤ Sala da Direção/ Secretaria ➤ Almoxarifado ➤ Despensa ➤ Depósito de materiais de limpeza ➤ Sala Multiuso (amamentação, saúde, serviço social, pedagógico e reuniões) ➤ Sala de Professores

ANEXO 2

ROTEIRO PARA RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA GERAL DOS CEIS DA ENTIDADE

PARTE I - REUNIÕES PEDAGÓGICAS: data, local, tema, texto ou bibliografia utilizada, dinâmica, encaminhamentos e quem fica responsável pelo registro/síntese.

PARTE II - VISITAS REALIZADAS³ CARACTERIZAÇÃO DO CEI (nome do CEI)

Nº de crianças conveniadas:

Data e resumo da visita:

1 DIRETORA – relação com as crianças, postura, astral, como está enfrentando as dificuldades e resolvendo os problemas, relacionamento com a CP, famílias, profissionais, ASA Central. Questões de liderança e organização do cotidiano. Reunião com cozinheiras e auxiliares de limpeza. Apropriação e respeito ao regimento interno.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS
	soluções para cada um dos aspectos apontados e a pessoa responsável por realizar a ação.

2 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS DE USO DOS ADULTOS: organização, manutenção, reposição.

1 **Biblioteca** quantidade de livros, revistas, jornais, uso e conservação. 2 **Eletro-eletrônicos** equipamentos 3 **Sala de profissionais** 4 **Mobiliário** 5 **Cozinha, lavanderia**, armazenamento nas despensas e depósitos, armazenamento do lixo 6 **Sala adm cp** 7 **Recepção/hall** de entrada/espço para acolhimento de pais 8 **Calçada, muro, portão**, campainha, placa da ASA 9 **Enfermaria** 10 **Escadas e corredores**, segurança, requisitos dos bombeiros 11 **Banheiros**

Questões observadas	ENCAMINHAMENTOS

vermelho: o que deve ser feito, azul o que foi feito, verde o que está em andamento

Elétrica	Hidráulica	Marcenaria	Pedreiro	Pintura	Serralheria	Outros

3 COORDENADORA PEDAGÓGICA: relação com as crianças, postura, astral, como está enfrentando as dificuldades e resolvendo os problemas, relacionamento com diretora, adis, famílias, demais profissionais. Divisão dos espaços de uso comum. Planejamento e avaliação das reuniões de módulo para planejamento das atividades com as crianças. Planejamento e avaliação das reuniões pedagógicas mensais. Planejamento e avaliação das reuniões de pais. Apropriação e respeito ao regimento interno.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

4 GRUPOS DE CRIANÇAS X SALAS X PROFESSORES : piso, portas, janelas, infiltrações, vidros, iluminação, ventilação, colchonetes, cortinas, mobiliário, brinquedos, livros e materiais. Distribuição, limpeza, quantidade,

³ Nesta parte repete-se o mesmo roteiro para cada uma das creches da ASA.

diversidade, organização e conservação. Configuração dos agrupamentos. Utilização do espaço pelas crianças e adultos. Interações. Temas desenvolvidos.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

5 GRUPOS DE CRIANÇAS X ESPAÇOS EXTERNOS X PROFESSORES : piso, bebedouro, horta, areia, brinquedos. Distribuição, limpeza, quantidade, diversidade, organização e conservação. Postura dos professores, envolvimento nas brincadeiras, organização das atividades. Utilização do espaço pelas crianças e adultos. Interações.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

6 ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS: organização proposta, oferta de alimentos, autonomia das crianças, nível de ruído.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

7 CRIANÇAS – CONTROLE DE FALTAS E CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (de locomoção, visual, auditiva, de fala, comprometimentos psicológicos ou neurológicos temporários ou não).

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

8 PASSEIOS PROGRAMADOS E REALIZADOS: planejamento prévio e avaliação posterior

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

9 ADIS E PROFISSIONAIS – processo de integração de novos, controle de faltas, licenças e banco de horas, postura em relação às crianças, organização das atividades, espaços, materiais, relacionamento com diretora, CP e famílias. Atitude das crianças em relação a eles.

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

10 FAMÍLIAS - casos especiais

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

11 PERUAS – transporte coletivo de crianças muito pequenas

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

12 Estagiários e voluntários: qual o projeto

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

13 RELAÇÕES COM DRE: aditamentos, visitas de supervisores, reuniões, portarias

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

14 REUNIÕES PEDAGÓGICAS: data, tema, dinâmica e resumo (como foi nesse CEI)

15 OUTRAS CONSIDERAÇÕES e comentários

QUESTÕES OBSERVADAS	ENCAMINHAMENTOS

PARTE III - OUTRAS ATIVIDADES

1 REUNIÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: data, local, tema, texto ou bibliografia utilizada, dinâmica, encaminhamentos e quem fica responsável pelo registro

2 REUNIÕES DE DIRETORAS: data, local, tema, texto ou bibliografia utilizada, dinâmica, encaminhamentos e quem fica responsável pelo registro

3 OUTRAS REUNIÕES / ATIVIDADES: data, local, tema, dinâmica, encaminhamentos.

- na ASA Central
- Na DRE do Butantã
-
- de equipe do Projeto
- NA DRE Penha
- na camara MUNICIPAL - FEI
- em CURSO DE FORMAÇÃO
- COM OUTRAS PROFISSIONAIS DA ASA (ex.: setor financeiro, projeto nutrição asa central, DIRETORIA)
- em EVENTOS DA ASA (ex.: BAZAR)
- NA USP – FPEI
- ACOMPANHANDO CORRETOR DE IMOVEIS PARA MUDANÇA MARINA CRESPI

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: prioridades e idéias novas.

FOTOS

DATA E ASSINATURA

Fonte: Projeto Cuidar/Educar crianças pequenas nas creches da ASA.

ANEXO 3

Instituições representadas no Grupo Técnico do Projeto

Ação Educativa
Avante Educação e Mobilização Social
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG)
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert)
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)
Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Cindedi/FFCLR/USP)
Coordenação-Geral de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Coedi/SEB/MEC)
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Campus Bauru (Unesp/Bauru)
Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente
Fundação Carlos Chagas
Fundação Fé e Alegria do Brasil
Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
Fundação Orsa
Fundação Victor Civita
Instituto Avisalá
Instituto Girassol
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)
Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)
Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (Omep)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (Seesp/MEC)
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC)
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Todos pela Educação
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
Participantes do Grupo Técnico do Projeto Indicadores da Qualidade na Educação Infantil que colaboraram para a elaboração deste instrumento:
Adelaide Jóia, Fundação Abrinq / Alice Andrés, Todos pela Educação / Alyne Rodrigues, Secretaria Municipal de Educação de Santarém / Ana Lucia Goulart de Faria, Faculdade de Educação da Unicamp / Ana Luiza Codes, Ipea / Ana Maria Tancredi de Carvalho e Celita M. P.de Souza, Faculdade de Educação da UFPA / Ana Paula Soares da Silva, Cindedi-FFCLRP-USP / Ângela Maria Rabelo Barreto, Mariete Félix Rosa, Marlene Santos e Vanderlete Silva, Mieib / Clarisse Silva, Secad-MEC / Cristiane S. Bicalho, Fundação Fé e Alegria / Cristina Albuquerque e Maria de Salete Silva, Unicef / Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, Unesp-Bauru / Giovana Barbosa de Souza e Renata Rocha, Fundação Orsa / Gizele de Souza, Setor de Educação da UFPR / Lenira Haddad, Centro de Educação da Ufal / Lucimar Rosa Dias, Ceert / Maria Thereza Marçílio de Souza e Mônica Martins Samia, Avante / Maria Cecilia Amendola da Motta, Undime / Maria Cristina C. Pires, Cenpec / Maria Fernanda Rezende Nunes, Faculdade de Educação da Unirio / Maria Ieda Nogueira, Uncme / Maria Lucia A. Machado, Instituto Girassol / Maria Malta Campos, Fundação Carlos Chagas e Ação Educativa / Mônica Correia Baptista, Ceale-UFMG / Regina Scarpa, Fundação Victor Civita / Rita de Cássia de Freitas Coelho, Roseana Pereira Mendes, Stela Oliveira, Zoia Prestes, Coedi-SEB-MEC / Rosângela Machado, Seesp/MEC / Sílvia Cruz, Faculdade de Educação da UFC / Sílvia Pereira de Carvalho e Cisele Ortiz, Instituto Avisalá / Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Apezatto Pinazza e

Adriana Freyberger, Faculdade de Educação da USP / Vera Masagão Ribeiro, Samantha Neves, Luis Serrao, Margarida Telles e Vanda Mendes Ribeiro, Ação Educativa / Vera Melis, Unesco / Vital Didonet, Omep / Walison Araújo, MEC

Foram realizadas sete oficinas regionais para discussão do presente documento, das quais participaram cerca de 600 pessoas nas seguintes localidades: Belém/PA, Florianópolis/SC, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA, Campo Grande/MS e São Paulo/SP.

O documento foi testado em 22 instituições de educação infantil públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares das cinco regiões do país:

Santarém/PA - Creche Municipal Dr. Ubiraja Bentes de Sousa / Centro Educacional João-de-Barro / E.M.E.F. São Francisco de Assis

Bauru/SP: Escola de E.I. Nana Nenê

Bebedouro/SP: Escola Anjo da Guarda

Ribeirão Preto/SP: E.M.E.I. Teresa Hendrica / Instituição Sonho Real

Rio de Janeiro/RJ: Creche Otávio H. de Oliveira / Casa Santa Marta-Unape

Salvador/BA: Escola Creche Sonho de Criança / C.E.I. Nossa Senhora da Misericórdia / Escola Aberta do Calabar

Mata de São João/BA: Centro de Referência em E.I. / Educação Familiar

Brasília/DF: Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo / Instituição Educacional Santa Luzia

Fortaleza/CE: Creche Municipal José Moreira Leitão / Creche Antonieta Cals / Projeto Bem Estar

Comunitário / Escola Espaço Vida

Curitiba/PR: C.M.E.I. Vó Anna, / C.E.I. Dom Orione / Lar Dona Nenê

Responsáveis pela realização do teste:

Alyne Rodrigues (Secretaria Municipal de Educação/Santarém/PA)

Ana Paula Soares Silva, Bruna Calefi Gallo e Juliana Bezzon da Silva (Cindedi-FFCLRP-USP/Ribeirão Preto/SP)

Maria Fernanda Rezende Nunes e Daniela Guimarães (Unirio /Rio de Janeiro /RJ)

Gizele de Souza, Adriane Knoblauch, Valéria Milena Röhrich Ferreira, Arleandra Cristina Talin do Amaral, Etienne Baldez Louzada Barbosa, Franciele Ferreira França, Scheila Aparecida Leal, Ana Lúcia Zimmermann Felchner, Evellyn Bernardo Rodrigues Romano, Elisabete Ristow Nascimento (UFPR/Curitiba/ PR)

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (Unesp/Bauru/SP)

Maria Thereza M. Souza, Fabiola Margeritha Bastos de Santana e Maria Clarice do Prado Valladares Silva (Avante/Salvador/BA)

Silvia Cruz, Celiane Oliveira dos Santos, Maria de Jesus Ribeiro, Patrícia Inês Martins de Castro, Maria Socorro Silva, Kátia Cristina Fernandes Farias, Sinara Almeida da Costa Sales, Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão e Maria Amália Simonetti (UFC/Fortaleza/CE)

Vital Didonet e Ana Rosa Beal (Omep/Brasília/DF)